فى التربية الإسلامية

الجزء الثانى

تأليف

دكتور عبد الغنى عبود

كلية التربية جامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٩٩١

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربى

١١ ش جواد حسنى ـ القاهرة

ص ب ١٣٠ ت ٣٩٢٥٥٢٣

بسم الله الرحمن الرحيم

رَبَّنَا افْتَح بيْنَنَا وبَيْنَ قَوْمِنَا بالحقّ،
وأنْتَ خَيْرُ الفاتحين (الأعراف ـ ٧ : ٨٩) .

بسم الله الرحمن الرحيم

ـ "يأيُّها الّذين آمنوا لا تَتَّبِعُوا خُطُوات الشَّيْطان، ومَنْ يَتّبِعْ خُطُوات الشَّيطان فإنه يأمُرُ بالفَحْشاء والمُنْكر، ولولا فضلُ اللّهِ عليكُمْ ورَحْمَتُه مازَكَى منكُم من أحَدٍ أبَداً، ولَكنّ اللّه يُزَكّى مَنْ يشاء، واللّهُ سَميع عليم" (النور ـ ٢٤ : ٢١) .

* * *

ـ "وإذْ يَرْفَع إبْرَاهيمُ القَوَاعِدَ مِن البَيْتِ وإسْمَاعيل، ربَّنا تَقَبّلْ مِنَّا، إنَّكَ أنْتَ السَّمِيعُ العَلِيم. ربَّنَا واجعَلْنَا مُسْلِمَيْن لك ومِنْ ذُرّيتنا أمَّةً مُسْلِمَةً لك، وأرِنا مَنَاسِكَنَا، وتُبْ علينا، إنَّكَ أنْتَ التَّوّاب الرحيم. رَبّنا وابعث فيهم رَسُولا منهم، يَتْلُو عليهم آياتك، ويُعَلّمُهم الكِتَابَ والحِكْمَةَ ويُزَكّيهم، إنّكَ أنتَ العَزِيزُ الحَكِيم. ومن يَرْغَبُ عَنْ مِلّةِ إبراهيم إلا مَنْ سَفِهِ نفسه، ولَقَد اصْطَفَيْنَاهُ فى الدُّنيا، وإنه فى الآخِرَةِ لمن الصَّالحين. إذْ قال له رَبُّهُ أسْلِمْ، قال أسْلَمْتُ لِرَبِّ العَالَمِين" (البقرة ـ ٢ : ١٢٧ ـ ١٣١) .

* * *

ـ "لَقَدْ مَنَّ اللّهُ على المُؤْمنينَ إذْ بَعَثَ فيهِمْ رَسُولا من أنْفُسِهِم، يَتْلُو عليهم آيَاتِه ويُزَكّيهِمْ ويُعَلّمُهُمُ الكِتَابَ والحِكْمة، وإنْ كانوا مِنْ قَبْلُ لَفِى ضَلال مُبِين" (آل عمران ـ ٣ : ١٦٤) .

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

فى منتصف سنة ١٩٧٧م، صدر الجزء الأول من هذا الكتاب، مجموعة من المقولات المتناثرة، التى نُشرَتْ فى أماكن مختلفة، وفى مناسبات مختلفة، لا يجمع بينها إلا أمرٌ واحد، هو أنها تدور حولَ (محور) التربية الإسلامية .

كنتُ يومَها أتحسَّس طريقى الأكاديمى، بعد سنوات قليلة من حصولى على درجة الدكتوراه فى التربية المقارنة، وكنت أحاول أن أطوِّر منهج البحث فيها، وكان هذا التطوير فى نظرى هو العودة بالتربية فى بلادنا - العربية والإسلامية - إلى الأصول أو الجذور - إلى الإسلام، ومن ثم كان توجُّهى فى هذا الطريق - طريق التربية الإسلامية .

ولقد مَرَّت الأيام، ليتأكَّد لى من خلال القراءة والكتابة والتفكير والمناقشات العلمية وغيرها، أن هذا هو الطريق بالفعل إلى تطوير التربية المقارنة وتطوير منهج دراستها، وتطوير سبل استفادتنا فى العالم الثالث من دراستها، على نحو ما فعل المتخَصِّصون فيها فى بلاد غير بلادنا من بلاد العالم الثالث، وأخص بالذكر منها بلاد أمريكا اللاتينية، وجنوب شرقى آسيا، فإن أروع ما كُتِبَ فى التربية المقارنة فى السنوات القليلة الماضية، كتب فى هذه البلاد، بفضل هذا التوجُّه الجديد الذى اتجهوا إليه، وبه أخذوا الكرة تماماً من أقدام علمائها فى الغرب، الذين نَمَتْ نُمُوُّها المعاصر على أيديهم .

وكنتُ أتصَوَّر أن الطبعة الأولى من كتاب (فى التربية الإسلامية) سوف تتعثَّر كثيراً فى توزيعها، فإذا بهذه الطبعة تَنْفَذُ بسرعة، ليعاد طبع الكتاب طبعة ثانية، وطبعة ثالثة، وإذا بصدى الكتاب أطيب مما توقَّعت، بفضل الله سبحانه، وإذا بأثره لدى الزملاء من المتخصصين فى التربية على وجه العموم أثر بالغ، مما شَدَّ من أزرى على الطريق الذى توجهتُ إليه وسرتُ فيه، وكنت قد بدأتُ هذا السير على استحياء، خاصة وأننى كنت - كما قلت - فى بداية حياتى الأكاديمية .

وإذا كنتُ قد بدأت السير على استحياء - كما سبق - فى هذا الطريق - طريق التربية الإسلامية - فقد كان مرور الأيام مما يزيد خطواتى على هذا الطريق قوة وثقة بحمد الله، فاستمرت قراءتى فى الموضوع، وكتابتى حول قضاياه، سواء للنشر فى دوريات تربوية، أو للمشاركة بما أكتب فى مؤتمرات وندوات، فى مصر وفى غيرها من بلاد العالم العربى على السواء، مما جمَّع لى كمًّا من الدراسات، رأيتُ أنها يمكن أن تنتظم حول (محور)، يمكن أن يكون مكمِّلاً للمحور السابق، الذى صدرت طبعته الأولى سنة ١٩٧٧م تحت عنوان (فى التربية الإسلامية)، وليكون - بالتالى - (الجزء الثانى) من هذا الكتاب .

ويدور هذا (الجزء الثانى) حول أربعة محاور رئيسية، يتجمع المحور الأول منها حول فكرة رئيسية، هى (الإسلام كما أفهمه)، ومن ثم تُتَّخذ منطلقاً للتفكير فيما يجب أن يكون، وتكون (إطاراً نظرياً) للدراسة بالتالى

أما المحور الثانى، فيدور حول (الإسلام كما نعيشه)، أو (الواقع) الثقافى والحضارى، الذى يعيش فيه المسلمون، فيقرِّب - أو يباعد - بينهم وبين الإسلام كما يجب أن يُعَاش، ويكون تأثيره هو التأثير الأوضح فى التربية فى بلاد المسلمين اليوم

ولابدّ أن تكون هناك (فجوة) - صغيرة أو كبيرة - بين هذا الإسلام / الوحى، الذى يجب أن يُعَاش، وبين الإسلام كما يعيشه المسلمون اليوم فعلاً، وإلا ما كان هذا التخلُّف - الثقافى والحضارى والفكرى والخلقى، الذى نعانى منه جميعاً اليوم، ولكنه الواقع الذى يجب أن نَعْتَرِفَ به، حتى نستطيع أن نضع أيدينا على (الداء)، فيسهل علينا بعد ذلك أن نحدد له (الدواء)، الذى يبرئنا من (أوجاعه)

ومن المحورين اللذين يمهّدان للتربية الإسلامية، بالتنظير (فى المحور الأول)، وبشىء من التحليل الثقافى للواقع (المحيط) بالتربية فى بلاد المسلمين (فى المحور الثانى)، ننتقل إلى المحورين التاليين، حول (التربية الإسلامية)، فيدور أوَّل هذين المحورين (الثالث) حول (رؤية فلسفية) لهذه التربية الإسلامية، وهى هذه التربية الإسلامية كما (يجب) أن تكون، وكما كانت بالفعل خلال قرون الازدهار الإسلامى الستّ، التى كان الإسلام فيها نظاماً للحياة يُعَاش، فتنعكس آثاره - وثقافته - على الحياة التربوية ذاتها - فلسفة وأهدافاً ونظاماً ومؤسَّسَات ومعلّماً ومتعلّماً ومناهج ومقرَّرات دراسية وإدارة وتمويلاً، وغيرها وغيرها .

أما المحور الثانى (الرابع)، فيدور حول (رؤية موضوعية) للتربية الإسلامية، كما هى موجودة فعلاً فى دُنيا المسلمين اليوم .

ولأن مَقُولات هذا الجزء الثانى من الكتاب كلها - كمَقُولات الجزء الأول - قد كُتِبَتْ فى مناسبات مختلفة، ولأغراض مختلفة، ولجهات مختلفة، فقد تمَّ توثيق مقتَبَساتها بطرق مختلفة، مرة فى المتن، ومرة فى هامش الصفحة، ومرة فى آخر الدراسة، وكانت الأمانة تفرض عرضها بالصورة التى ظهرت عليها - وكل ما فعلتهُ، هو أننى قمت بحذف (قائمة المراجع) من كل منها، توفيراً للجهد والوقت والمال - مكتفياً بما حدد عن كل مقتبس فى الهوامش .

وآخرُ دعوانا أن الحمدُ لله ربّ العالمين،

دكتور عبد الغنى عبود

- ربيع أول ١٤١٢ هـ .
- سبتمبر ١٩٩١م .

محتويات الكتاب

الموضـــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الفصل الأول

الإسلام كما أفهمه

هذا هو المحور الأول من محاور هذه المقولات السبعة والعشرين، التى يتكون منها هذا الجزء الثانى من كتاب (فى التربية الإسلامية)

ومدار هذا المحور، هو (الإطار النظرى) للجزء كله، أو المنطلقات النظرية التى ينطلق منها، أو (الإسلام كما أفهمه)، على نحو مأرنِى أن يكون عنواناً للفصل

ورغم أن المقولات الاثنتى عشرة التى يتكون منها الفصل قد كتبت فى مناسبات مختلفة، وأنها قد تم نشرها فى أماكن مختلفة، فقد روعى أن يتم التأليف بينها، لتتكون منها ـ فى النهاية ـ منظومة، تصلُح لأن تكون مدخل هذه الدراسة، أو (الإطار النظرى) لها

ويعتبر الإنسان / المجتمع / الكون، هى المحاور الثلاثة الرئيسية، التى تدور حولها المقولات الاثنتا عشرة، وهى المحاور التى لابد أن تتم تغطيتها، للحديث عن التربية كعلم، أو كتخصص أكاديمى، فى (نظام) من النظم، كالنظام الإسلامى ـ موضوع دراستنا

ولما كان من غير الإنصاف الادعاء فى قضية من القضايا، بأن هذا هو (رأى الإسلام) فى هذه القضية، فقد كان ضرورياً ـ من وجهة نظرى ـ أن أكون أميناً، وأن أكون موضوعياً فى الوقت ذاته، وأن أضع عبارة (كما أفهمه) بعد لفظ (الإسلام)، ليتكون من اللفظ والعبارة عنوان الفصل (الإسلام كما أفهمه)

وأيا كان قرب هذا (الإسلام كما أفهمه) ـ كما يبدو من المقولات الاثنتى عشرة ـ من الإسلام / الوحى، فهو فهم تُبنى عليه الرؤى التربوية / الإسلامية، كما هى واردة فى فصول الكتاب التالية، بوصف هذا الفصل كما سبق ـ هو (الإطار النظرى) للكتاب ـ أو للدراسة فى هذا الجزء الثانى من الكتاب

المقولة الأولى

بل دين فقط لا دين ودولة (١)

أفكار كثيرة، انتقلت إلينا من الغرب، مع بداية انفتاحنا على حضارته، مع مطلع القرن التاسع عشر الميلادى، ولازالت هذه الأفكار تنتقل إلينا، ونقف منها - كما وقفنا منذ قرابة قرنين من الزمان - موقف المردّد، دون أى تفكير .

ومن هذه الأفكار الكثيرة، التى لا أشك فى أنها صُنعت لنا وحدنا، تماماً كما تصنع لملوك النفط فى عالمنا العربى والإسلامى، السيارات الخاصة، والأفلام الخاصة، والأجهزة الخاصة .. أفكار تتصل بالسياسة، وأفكار تتصل بالمجتمع، وأفكار تتصل بالاقتصاد. ولكن فى مقدمة هذه الأفكار على العموم، تلك الأفكار المتصلة بالدين، وتقع هذه الأفكار فى المقدمة، لأنها بالنسبة لنا تتصل بوجودنا : أنكون أو لا نكون، وبالنسبة للغربيين المصدّرين لها، تتصل باستمرار سيطرتهم علينا، وبالتالى باستمرار حياتهم المترفهة، على حساب حياتنا الشقية التعسة، وباستمرار ازدهار اقتصادهم، وارتفاع الدخل الفردى والقومى لديهم، على حساب تخلف اقتصادنا، وانخفاض الدخل الفردى والقومى لدينا .

وفى مقدمة هذه الأفكار الدينية، التى صنعوها خصيصاً لنا، وصدّروها إلينا، وإن كانت تتصل بهم، فكرة فصل الدين عن الدولة، بمعنى تقسيم الإنسان إلى منطقتى نفوذ، تتبع إحداهما الله، وثانيتهما تتبع الدولة - والفكرة المتصلة بها، أو المترتبة عليها، وهى فكرة أن الدين لله، والوطن للجميع، بمعنى أن دينك - كمواطن - من شأنك أنت، فأنت حُرٌّ فيه، يحاسبك عليه ربك، ولكنك - كمواطن - مطالب بأن تعيش كما يعيش المجموع .

وسوف نرى بعد قليل، مدى زيف هذه الفكرة، وكيف أنها صُنِعت خصيصاً لنا نحن، لتباعد بيننا وبين حقيقة الإسلام .

ماهو الدين :

والدين - أى دين - هو ما يدين به الإنسان، أى ما يؤمن به فى حياته، إيماناً يوجّه سلوكه، فيحبّ - على أساسه - ويكره، ويرضى ويغضب، ويصادق ويخاصم، ويسلك فى مختلف شئون حياته .

---

(١) نشرت بمجلة (الدعوة) القاهرية، فى عددها رقم (٣٤) - السنة ٢٨ (٤٠٨)، الصادر فى غرة ربيع الثانى ١٣٩٩ هـ - مارس ١٩٧٩م، ص ٣٦، ٣٧ - وكان عنوانها كما نشرته المجلة (دين فقط، لا دين ودولة) - وقد فضلت إعادة نشرها هنا، بعنوانها الذى كنت قد اخترته أنا لها .

والدين بهذا الفهم، هو هو الإيمان، كما عرفه رسول الله صلى الله عليه وسلم، بأنه (ما وقر فى القلب، وصدقه العمل) .

والدين - بهذا الفهم أيضاً - سمة من سمات الإنسان، أو لازمة من لوازمه، لأن كل إنسان - مهما بلغ مستواه العقلى والفكرى - يسير - فى حياته - وفق مجموعة من الأفكار والآراء والمعتقدات، التى تتعلق بالحياة والأحياء، وبالطبيعة وما وراءها، وبالمجتمع بكافة مراحله، ولا يمكن أن نصدق أن هناك إنساناً يعيش بغير هذه الأفكار والآراء والمعتقدات، إلا أن يكون غير إنسان .

وقد تكون هذه الأفكار والآراء والمعتقدات، قد تشكلت لديه، كثمرة من ثمار إيمانه بدين سماوى، كما نرى فى أتباع الديانات اليهودية والمسيحية والإسلام، أو كثمرة من ثمار إيمانه بدين غير سماوى، كما نرى فى المؤمنين بالبوذية والتاوية والكونفوشيوسية والزرادشتية، كما أن تشكلها قد يكون نتيجة لحياة الإنسان فى خضم نظام اجتماعى أو سياسى أو اقتصادى معيّن، كما نرى فى النظام الاشتراكى والنظام الرأسمالى .

وقد يكون الدين السماوى، الذى يؤمن به الإنسان، وتتشكل - فى ظلّه - أفكاره وآراؤه ومعتقداته، ديناً سماوياً صحيحاً، كما قد يكون هذا الدين، قد امتدت إليه يد التحريف. كما قد يكون النظام الاجتماعى أو السياسى أو الاقتصادى، نظاماً رضيه الناس باختيارهم، كما نرى فى النظام الرأسمالى المعاصر، وفى الديمقراطية الأثينية فى القديم، كما وقد يكون هذا النظام، نظاماً مفروضاً على الناس بالقوة والعنف، كما نرى فى النظام الاشتراكى المعاصر، بصوره المختلفة، فى العالم الشيوعى وفى العالم الثالث .

وأيا كانت حقيقة الدين السماوى، أو النظام السياسى والاجتماعى والاقتصادى، فإن هناك مجموعة من (المبادئ) يسير الإنسان فى حدودها، لأنه (يدين) بها، راضياً أو كارهاً، ويتعامل - على أساسها - مع الناس والأشياء، ويحبّ - على أساسها - ويكره، ويرضى ويغضب .

الدين والدولة فى المسيحية :

لا فصل بين الدين والدولة فى اليهودية أو فى الإسلام، وتلك حقيقة نراها واقعاً ملموساً فى اليهودية، (فالتوراة) هى التى حدّدت - وتحدّد - خطوات الإنسان اليهودى، وهى التى حدّدت - وتحدّد - سياسات الدولة فى إسرائيل. كما نستطيع أن نرى هذه الحقيقة فى حياة

المسلمين، رغم جهل بعضهم بحقيقة الإسلام، وجهالة بعضهم الآخر. وسواء كانت هذه الحقيقة واقعاً فى حياة المسلمين، أو بعيدة ـ لأسباب كثيرة ـ عن هذا الواقع، فهى حقيقة واقعة فى حياة الإسلام ذاته، كما يشهد به التاريخ الإسلامى الطويل، وكما تشهد به حياة كثير من المسلمين، الفاهمين للإسلام، والعاملين بمبادئه، رغم ما يعانون من عنت واضطهاد فى سبيل هذا التمسك بالإسلام، وعدم (الانجراف) فى تيار الإسلام الذى تتمناه القوى العالمية، التى لا ترى خطراً يتهددها، أكبر من .. الإسلام فى نقائه، ومن ثم تتجه إليه بسهامها، لتشويهه .

أما المسيحية، فقد كان سدنتها هم الذين روجوا عنها أنها تفصل بين الدين والدولة، وصدَّروا إلينا ما روَّجوه، لنستعمله نحن فى حياتنا الإسلامية .

على أن المتأنى فى تفكيره، لا يسعه إلا أن يقرَّ بأنه لافصل بين الدين والدولة على الإطلاق، فى التفكير المسيحى، سواء فى ذلك، التفكير المسيحى فى نقائه الأول، والتفكير المسيحى المشوَّه بعد ذلك .

فمنذ البداية، جاء السيد المسيح إلى بنى إسرائيل، لا إلى غيرهم، لهداية خرافهم الضالة، على حد تعبير متى (متى : ص ١٠ : ٦) .

ولقد كان لدى بنى إسرائيل كتابهم (التوراة) (أو العهد القديم)، وفيه التشريعات اللازمة، إلا أن هذه التشريعات كانت قد عُطلت، ومن ثم كان على السيد المسيح أن يعيد إلى هذه التشريعات، التى أصابها الشلل، أسباب الحياة، ولذلك فهو يعلن، فيما يرويه عنه متى : «ماجئت لأنقض، بل لأكمل» (متى : ص ٥ : ١٧) .

ومن هنا نفهم جمع الكتابين معاً ـ التوراة والإنجيل ـ فى كتاب واحد، هو (الكتاب المقدس)، بعهديه، القديم (التوراة) والجديد (الإنجيل)، كما نفهم إيمان المسيحيين بهما، ومساندة العالم المسيحى كله لإسرائيل، ولكل عدوان يهودى، فى فلسطين خاصة، لأنه وارد فى كتابهم المقدس، الذى يؤمنون به، والذى يسير اليهود المغتصبون على أنغامه .

الدين والدولة فى الفكر المسيحى المحرف :

إذا كان (الدين والدولة) واضحين فى الفكر المسيحى المبكر، شق منهما ظاهر فى العهد الجديد، وشق آخر ظاهر فى العهد القديم، فإن فى ذلك تناقضاً لا يمكن التغاضى عنه، ولكنه ليس التناقض الوحيد فى تاريخ المسيحية، وفى فكرها .

فالإله المسيحى إله واحد، ولكنه ثالوث أيضاً، واقبل هذا التناقض على أى نحو تُريد.

والحياة الحقيقية فى نظر الكاثوليك، هى الحياة الروحية، ولكنها حياة أبعد ما تكون عن هذه الحياة الروحية، عند البروتستانت. وأى الفريقين نصدّق، وأيهما نكذّب، وكلاهما يكذّب الآخر؟

والمسيحية دين سلام، ليس له فى تاريخ البشرية مثيل : «أحبوا أعداكم. باركوا لاعنيكم. أحسنوا إلى مبغضيكم» (متى : ص ٥ : ٤٣، ٤٤) .

ولكنها فى الوقت ذاته، دين حرب، لم تعرف لها البشرية مثيلاً «لاتظنوا أنى جئت لألقى سلاماً على الأرض. ما جئت لألقى سلاماً، بل سيفاً» (متى : ص ١٠ : ٣٤) .

- «من ليس معى، فهو علىّ. ومن لا يجمع معى فهو يفرّق» (لوقا : ص ١١ : ٢٣) .

- «جئت لألقى ناراً على الأرض. فماذا أريد لو اضطرمت؟» (لوقا : ص ١٢ : ٤٩) .

- «أما أعدائى أولئك، الذين لم يريدوا أن أملك عليهم، فأتوا بهم إلى هنا، واذبحوهم قُدامى» (لوقا : ص ١٩ : ٢٧) .

وعلى المسيحى العادى، أن يجمع فى ضميره، بين ذلك الصليب، رمز الفداء والبذل والتضحية، وبين الفارس الرومانى، الذى يرضى نفسه .. بأية صورة يتم بها هذا الجمع .

وبرغم هذا التناقض، وأمثاله كثير، فإن الدين والدولة طالما اجتمعا فى التاريخ المسيحى، برغم اختلاف صور هذا الاجتماع وأشكاله .

ففى العصور الوسطى المسيحية، التى امتدت قرابة عشرة قرون أو يزيد، كانت القيادة الروحية والزمنية معاً، فى يد الكنيسة، فبارتفاع المسيح إلى مرتبة الألوهية، ارتفع آباء الكنيسة - بالتبعية - إلى مرتبة النبوة، وصار بيدهم كل شىء، أو على حد تعبير السيد المسيح لبطرس : «وأعطيك مفاتيح ملكوت السموات، فكل ما تربطه على الأرض، يكون مربوطاً فى السموات، وكل ما تحلّه على الأرض، يكون محلولاً فى السموات» (متى : ص ١٦ : ١٩) .

أو على حد تعبيره لتلاميذه، كما يروى يوحنا : «كما أرسلنى الآب، أرسلكم أنا». «من غفرتم خطاياه تُغفر له، ومن أمسكتم خطاياه أُمسكت» (يوحنا : ص ٢٠ : ٢١، ٢٣)، وقوله لسمعان بطرس، فيما يرويه عنه يوحنا أيضاً : «ارع خرافى». «ارع غنمى» (يوحنا : ص ٢١ : ١٥، ١٦) .

فالدين والدولة معاً، كانا موضوعين فى يدى البابا، ومن ينوبون عنه من رجال الدين، ورئيس الدولة نفسه، ملكاً كان أو أميراً، لم يكن يتولى مهامه، إلا برضا البابا، ولم يكن يستمر فى تولى هذه المهام، إلا إذا سار فى ركبه .

وكانت أمور الحياة فى المجتمع الأوربى المسيحى كله، تسير على النحو الذى تحدّده الكنيسة، بزعامة راعيها الأكبر، وأى خروج على هذا النمط الكنسى من الحياة، كان يؤدى إلى إزهاق الأرواح .

وليست قصة محاكم التفتيش، لتأديب المارقين، أو المنشقّين على الكنيسة، هنا، إلا صورة لوضع أمور (الدين والدولة) معاً، فى يد الكنيسة .

الدين والدولة بعد الإصلاح الدينى :

حدث الإصلاح الدينى البروتستانتى سنة ١٥١٥ لأسباب كثيرة، منها سوء استغلال رجال الدين للسلطة التى وُضعت بين أيديهم، وبدأت السلطة تنتقل ـ تدريجياً ـ من أيدى رجال الدين، إلى أيدى الأباطرة والملوك، وتابعيهم من (رجال الدولة) .

إلا أن هذه الانتقالة لم تَعْنِ فى تاريخ أوربا، تنحّى الدين المسيحى عن حياة المسيحيين هناك، وإنما عنت ـ كما تؤكد لنا أحداث التاريخ ـ تغيراً فى فهم المسيحية، أدى إلى تغيّر فى المؤسسات الاجتماعية، ومن بينها الكنيسة، والدور الملقَى على كل مؤسسة من هذه المؤسسات .

ولكن الإطار الدينى المسيحى، ظل هو الإطار السائد، رغم كل ما يقال عن تغيّر فى هذا الإطار، فالحروب الصليبية ـ على سبيل المثال ـ بدأت فى العصور الوسطى، وقد فجر شرارةَ هذه الحروب، أحدُ البابوات، ولكن الذين قادوا جيوشها، كانوا هم الأمراء، لا رجال الدين .. كما استمرت هذه الحروب، بعد الإصلاح الدينى، والذين يدبّرونها اليوم، ويسهرون على تنفيذها، هم رجال الدولة، ودول المخابرات، فى هذه البلاد، التى تدّعى ـ خداعاً ـ تحرّرها من الدين .

ومناصرة هذه الحكومات، التى تدّعى اللادين، لإسرائيل، ظالمة أو مظلومة، وتأييدها لها بالمال والسلاح والرجال، وبالتأييد السياسى أيضاً، ليس إلا دليلاً على وحدة العالمين المسيحى واليهودى، سياسياً وعسكرياً، تماماً مثلما يتحدان فكرياً، على النحو الذى نراه، فى جمع (العهد القديم) و(العهد الجديد) معاً، فى الكتاب المقدس .

ثم تكاثُف هذه القوى جميعاً ضد الإسلام والمسلمين، بشتّى الصور، الظاهر منها والمستتر، ليس إلا دليلاً على أن من الطبيعي عند هذه القوى، أن يتضافر (الدين) و(الدولة)، في الحياة العامة الدولية، وعلى أن الفصل بينهما، ليس إلا (شعاراً) يُرفع، لمجرد الاستهلاك الخارجي .. خاصة في العالم الإسلامي، كلون من ألوان الحرب المستترة الخفية، التي تشنّها هذه القوى، ضد الإسلام .

وبعد :

فقد أدّى فصل الدين عن الدولة، في العالم الإسلامي، وهو فصل ضد منطق الأشياء، إلى تفسّخ هذا العالم وتمزّقه، وإلى ضعفه وهوانه، لا على الآخرين وحدهم، ولكن على نفسه أيضاً .

ولا سبيل إلى استعادة هذا العالم لمكانته، أو لبعض هذه المكانة، إلا فهم الأمور فهماً صحيحاً، وعدم الاعتماد على الغير في هذا الفهم، ومن أهم هذه الأمور، التي يجب أن تُفهم فهماً صحيحاً، قضية (الدين في حياة الإنسان والمجتمع)، وهل يمكن أن يتجزأ على هذا النحو الفاضح، الذي لم يوجَد في مجتمع قديم ولا حديث، إلا في .. هذا العالم .. الإسلامي؟

المقولة الثانية

هذا الإنسان الذى كرمه ربه [١]

تُلقى الحياة الإنسانية المعاصرة على الإنسان ظلالاً كثيفة من الشك، الناتج عن القلق والاضطراب والضيق وانعدام الأمن، والذى ينعكس فى صورة تساؤلات تبدو للبعض سخيفة حمقاء، وتبدو للبعض الآخر فلسفية عميقة، وينظر إليها فريق ثالث بسخرية واستهزاء. وعلاج تلك المشكلة لا يكون - فى نظرى - سوى باليقين، والرجوع إلى الله وحده، حيث تطمئن القلوب، وتزول الاضطرابات، وينفرج الضيق، ويتحقق الأمن، وعندئذ يزول الشك، وتتقشع ظلاله، فينعم الإنسان بحياته، ويعيش فيها راضياً مرضياً .

ومن تلك التساؤلات التى يثيرها البعض ما يتعلق بهذا الإنسان .. الذى كرّمه ربّه، وبقصة الإنسان على الأرض نبدأ فى هذا العدد عرض تصوّر القرآن الكريم لهذا الإنسان، ورأى الإسلام فيه، ولماذا خلقه، ولماذا كرّمه ؟ وفى تصوّرى أن الإنسان المعاصر فى حاجة إلى أن يعرف ذلك كله، حتى يعرف هدفه فى الحياة، وعندما يعرف الإنسان هدفه، فإن حياته يكون لها معنى، وإلا فسيعيش ضائعاً قلقاً ... كما هو حاله اليوم .

ويحكى الحق سبحانه هذه القصة فى عرض موجَز، ولكنه رائع، حيث يقول :

- "وإذْ قال ربُّك للملائكة : إنى جاعلٌ فى الأرضِ خليفة، قالوا : أتجعلُ فيها من يُفسدُ فيها ويَسفك الدماء، ونَحْنُ نُسبّح بِحَمْدِكَ ونقدّس لك ؟ قال : إنى أعلمُ ما لا تعلمون " (البقرة - ٢ : ٣٠) .

تبدأ القصة بإرادة إلهية يعلم الحق سبحانه وحده سرّها، ويُبْدِى الملائكة (تحفظهم) إن صحّ هذا التعبير، ولكنهم يتلقّون الردّ بأنها إرادة الله، فلا يكون أمامهم وهم المسبّحون بحمده والمقدّسون له - سوى أن يتقبّلوا أمر ربهم راضين .

ويستمر عرض القرآن الكريم للقصة فيقول :

- "وإذ قُلْنَا للملائكة : اسجُدوا لآدم، فَسَجَدُوا، إلا إبليس، أبى واستكبر وكان من الكافرين" (البقرة - ٢ : ٣٤) .

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى عددها الثانى، من سنتها رقم ٣٦ - الصادر فى صفر ١٣٩٨ هـ - يناير ١٩٧٨م، ص ٦٠، ٦١ .

ويسأل الحق سبحانه إبليس عن سرّ (تمرُّده) وعصيانه لأمر ربّه، وهو سبحانه به أعلم، ولكنها العدالة الإلهية وموجبات العرض القصصى فى كتاب الله المحكم، فيكون (عذر أقبح من ذنب):

- "قال: ما منعكَ ألا تسجُد إذ أمرُتك ؟ قال: أنا خير منه، خلقتَنى من نار، وخلقتَه من طين" (الأعراف - ٧ : ١٢) .

وما كان إبليس ليبقَى - وقد فَجر عن أمر ربه - فى الملائكة المقرَّبين، وإنما كانت العدالة الإلهية تقضِى بأن يدفع ذلك (الفاجر) الثمن :

- "قال : فاهبط مِنْها، فما يكون لَكَ أن تتكَبَّر فيها : فاخرج، إنكَ من الصاغرين" (الأعراف - ٧ : ١٣) .

- "قال : فاخرج منها، فإنك رجيم، وإن عليكَ لعنتى إلى يوم الدين" (ص - ٣٨ : ٧٧، ٧٨) .

وما كان إبليس الفاجر لُيَنهِيَ القصة عند هذا الحدّ، فطبيعته التى ظهرت على حقيقتها أمام أمر الله سبحانه، وقد كان من المقربين إليه - كان لابد أن تدفعه إلى التآمر والكيد، لهذا الإنسان الذى كرمه ربه، وفضله عليه، مع أنه - فى نظر نفسه - خير منه، فماذا هو فاعل ؟

إنه يطلب من ربه فرصة، يُثبِت فيها أنه كان على حق يوم رفض أن يسجُد لهذا الإنسان، فتقضى العدالة الإلهية أن تكون له تلك الفرصة، التى تبدأ بها ملحمة الصراع بين الخير والشر على الأرض :

- "قال : ربِّ فأنْظِرْنى إلى يوم يُبْعَثُون. قال : فإنك من المُنْظَرِين. إلى يَوْم الوقتِ المعلوم. قالَ : فَبِعزَّتِكَ لأغوِيَنَّهُمْ أجمعِين. إلا عبادَك منهم المُخْلَصين" (ص - ٣٨ : ٧٩ - ٨٣) .

- "قال : رَبِّ فأنْظِرْنى إلى يوم يُبْعَثُون. قال : إنك من المُنظرين. قال : فَبِمَا أغويتَنى لأقْعُدنَّ لهم صراطَك المستقيم. ثم لآتينهم من بين أيديهم ومن خلفهم، وعن أيمانهم وعن شمائلهم، ولا تجد أكثرهم شاكرين. قال : اخرج منها مذءوماً مدحوراً، لَمَن تبعك منهم لأملأن جهنم منكم أجمعين" (الأعراف - ٧ : ١٤ - ١٨) .

وتبدأ قصة انتقام إبليس من آدم وبنيه منذ ذلك اليوم، وتستمرُّ القصة إلى اليوم، وإلى أن تقوم الساعة

لقد أسكن الله سبحانه آدم وزوجه الجنة، تتمةً لتكريمه، الذى بدأه يوم خلقه بيديه، وأمر الملائكة أن يسجدوا له .... وأمره سبحانه لحكمة يراها - والأمر له وحده - أن يتمتعا بكل ما فيها من خير، وأن يأكلا من ثمار كل أشجارها، إلا شجرةً واحدة نهاهما عنها، فتكون هذه الشجرة نفسها هى مُدخَل الشيطان اللئيم إلى نفسيهما، وتكون مُخرَجهما من الجنة :

- "وقلنا : يا آدم اسكُن أنتَ وزوجك الجنة، وكلا منها رغداً حيث شئتما، ولا تقرَبا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين. فأزلَّهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه، وقلنا اهبطوا بعضُكم لبعض عدو، ولكم فى الأرض مستقرٌ ومتاع إلى حين" (البقرة - ٢ : ٣٥، ٣٦) .

- "ويا آدم اسكن أنتَ وزوجُك الجنة، فكلا من حيث شئتما، ولا تقرَبا هذه الشجرة، فتكونا من الظالمين. فوسوس لهما الشيطان، ليُبدى لهما ما ورى من سوءاتهما، وقال : ما نهاكما ربُّكما عن هذه الشجرة، إلا أن تكونا ملكين، أو تكونا من الخالدين، وقاسمهما : إنى لكما من الناصحين. فدلّاهما بغرور، فلما ذاقا الشجرة بدت لهما سوآتهما، وطفقا يخصِفان عليهما من ورق الجنة، وناداهما ربُّهما : ألم أنهكما عن تلكما الشجرة، وأقل لكما : إن الشيطان لكما عدو مبين ؟" (الأعراف - ٧ : ١٩ - ٢٢) .

ونجح إبليس اللئيم فى أن يتسلَّل إلى نفس آدم، بالغشّ والخديعة، وبالمكر والدهاء، فأوقعه فيما سبق أن وقع هو فيه، من عصيان لله، مع الفارق بين عصيان وعصيان، فعصيان إبليس عن قصد مبيَّت، وعن كبرياء مجنونة ... أما عصيان آدم فعن غير قصد، وإنما هو عن غفلة وضعف وتكاسل ... ومن ثم اختلفت النتيجة ..

ويُقرّ آدم بخطئه، ويعترف بذنبه، ويتوب إلى ربه، فيغفر الله الغفّار التوّاب له، ويتوب عليه .

- "قالا : ربنا ظلمنا أنفسنا، وإن لم تغفر لنا وترحمنا لنكونَنَّ من الخاسرين" (الأعراف - ٧ : ٢٣) .

- "فتلقّى آدمُ من ربّه كلماتٍ فتاب عليه، إنه هو التوّاب الرحيم" (البقرة - ٢ : ٣٧)

ولم يعد لآدمَ مكانٌ فى الجنة، وإنما صار عليه أن ينزِل إلى الأرض، ليبدأ - وبَنُوه - ملحمة الصراع الأزلى مع الشيطان، وليكون المحك الحقيقى للتوبة، ولتكون الجنة - فى نهاية ذلك الصراع - قاصرة على أولئك الذين يكونون أهلاً لها من بنى آدم، ممن يستطيعون أن يتَّخذوا من الشيطان عدواً لهم، يعلنون عليه الحرب، ويقهرونه حيثما كان، أما أولئك الضعفاء من بنى آدم، ممن يضعُفون أمام الشيطان، وممن يتخذونه ولياً لهم من دون الله، فمأواهم النار - معه - وبئس المصير :

- "قلنا : اهبِطوا منها جميعاً، فإما يأتينكم منى ُهدى، فمن تبِع ُهداى فلا خوْف عليهم ولا هم يحزنون. والذين كفروا وكذبوا بآياتنا أولئك أصحاب النار، هم فيها خالدون" (البقرة - ٢ : ٣٨، ٣٩) .

- " قال : اهبِطوا، بعضكم لبعض عدو، ولكم فى الأرض مستقرٌ ومتاع إلى حين. قال فيها َتحيْوْن، وفيها تموتون، ومنها تخرجون". "يا بنى آدم لا يفتننَّكم الشيطان، كما أخرج أبويكم من الجنة، ينزِع عنهما لباسَهما، ليُريهما سوءاتهما، إنه يراكم هو وقبيله من حيث لا ترونهم، إنا جعلنا الشياطين أولياء لِلَّذين لا يؤمنون" (الأعراف - ٧ : ٢٤، ٢٥، ٢٧) .

المقولة الثالثة

الإنسان وحرب الشيطان (١)

فى العدد الماضى وقفنا على قصة خلق الله سبحانه للإنسان، واستخلافه له، ورفض إبليس أن يسجُد للإنسان عندما أمر الله سبحانه ملائكته أن يسجُدوا له، ثم غضب الله عليه، وطرده من ملائكته المقرّبين، ثم طلبه من ربه - العادل - فرصة، يُظهر فيها معدن هذا الإنسان الذى كرمه ربه، فتكون له تلك الفرصة، التى استطاع بها أن يوسوس لآدم فيُخرجه من الجنة، ليهبط إلى الأرض، بعد أن قبل الله توبته .

وبنزول آدم إلى الأرض، تبدأ تلك الملحمة الرائعة من ملاحم الصراع بين الخير والشرّ، بين الحق والباطل، بين المؤمنين من بنى آدم، الجديرين بتكريم الله لهم، وبين الكفّار منهم، الذين استطاع الشيطان أن يضلّ قلوبهم، ويصمّ آذانهم، ويعمى بصائرهم .

ومنذ ذلك اليوم الذى طُرد فيه آدم من الجنة، والإنسان جندى بطبعه .

والإنسان منذ ذلك اليوم جندى ماهر، لأنه يحارب عدواً أُوتِى القدرة على أن يظهَر فى أية صورة، فقد يظهر فى صورة صديق مخلص، أو أب ذى فضل، أو حبيب مطاع، كما أوتى القدرة على أن يتسرّب إلى النفس، فيوسوس لها بكافة الصور .

والجندية فى مثل تلك الحالة تعنى الاستعداد التامّ واليقظة الدائمة، كما تعنى استغلال كل الإمكانيات، الفطرية والمكتسبة، والتدريب المستمر، والبذل والتضحية، انتظاراً ليوم النصر الأعظم. ويوم النصر الأعظم هنا هو يوم القيامة، الذى يسعد فيه الإنسان بالجنة، التى استقبلت أبا الخلق آدم يوم كرّمه الله واستخلفه، والتى طُرِد منها يوم استجاب لعدوه إبليس، والتى وعد الله سبحانه بها المؤمنين من عباده، الذين يُثبتون فى معركة الحياة الدنيا أنهم جديرون بهذا التكريم الذى كرم الله به الإنسان يوم خلقه .

والإنسان فى معركة الحياة هذه مفطور على معاداة الشيطان، الذى أخرج أبويه من الجنة، ومفطور على أن ينشُد الجنة المفقودة، ومفطور كذلك على حبّ الله الذى كرّمه يوم استخلفه :

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى عددها الثالث من سنتها رقم (٣٦) - الصادر فى ربيع الأول ١٣٩٨ هـ - فبراير ١٩٧٨م، ص ١٢٩، ١٣٠ .

فأقم وجهك للدين حنيفا، فطرة الله التى فطر الناس عليها، لا تبديل لخلْق الله، ذلك الدينُ القيِّم، ولكنَّ أكثر الناس لا يعلمونَ" (الروم - ٣٠ ٣)

ولكن الشيطان لا يفقد الأمل أمام هذه الفطرة الراسخة، مستغلاً ما فى (طبيعة الجندى) من نقاط ضعف، وعلى رأس هذه النقاط ما فى طبيعته من (تَعَجُّل النصر) ... ومن ثم يغرى (بجنة) فى الدنيا، تستهوى العقول والقلوب، فينسى الإنسان (جنة) الآخرة، ثم تتأصل بعد ذلك فى النفس تلك (الجنة) المزعومة، الخادعة

- "خُلق الإنسان من عجل، سأوريكم آياتى فلا تستَعْجلُون. ويقولون : متى هذا الوعد إن كنتم صادقين ؟ لو يَعْلَم الذين كفروا حين لا يكفّون عن وجوههم النار ولا عن ظهورهم ولا هم يُنصرون. بل تأتيهم بغتة فتبهتهم، فلا يستطيعون ردَّها : ولا هم يُنْظَرون. ولقد استُهْزِىء برسل من قَبلك، فحاق بالذين سخروا منهم ما كانوا بـه يستهزئون" (الأنبياء - ١١ ٣٧ - ٤١)

ويؤدى تطلُّع الإنسان إلى (الجنة)، و(تعجُّل) الفوز بها، إلى خلق (جيش) من بنى آدم، لايرى هدفه الحقيقى، وجنته المنشودة، ولايريد أن يراهما، ولايسمع عن الحق، ولايريد أن يسمع عنه، فهو - بفعل الشيطان ومكره - يعيش غافلاً، وهو يحسب أنه على الحق - كل الحق :

- "ومنهم من ينظر إليك، أفأنتَ تهدِى الْعمْىَ، ولو كانوا لا يُبصرون ؟" (يونس - ١٠ : ٤٣) .

- "من يهد الله فهو المهتدى، ومن يضلل فأولئك هم الخاسرون. ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والإنس، لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام بل هم أضلّ، أولئك هم الغافلون" (الأعراف - ٧ : ١٧٨، ١٧٩) .

وقد أعمى هذا الجيش وأصمَّه وأضلَّه، فصار على هذا النحو المخْزِى، أن جنودَه "استحوذ عليهم الشيطان، فأنساهم ذكر الله، أولئك حزب الشيطان، ألا إن حزب الشيطان هم الخاسرون" (المجادلة - ٥٨ : ١٩)، وأنهم "اتخذوا الشياطين أولياء من دون الله، ويحسَبُون أنهم مهتدون" (الأعراف - ٧ ٣٠)

وفى مقابل هذا الجيش الأعمى والأصمّ، جيشُ المؤمنين حقاً ... الذين يرون ويسمعون ويعون ما حولهم، كما يعرفون هدفهم، لا يَحيدون عنه قيد أنملة. إنهم يضعون نصب أعينهم قول الله تعالى :

- إن الشيطان لكم عدوٌ فاتَّخِذُوه عدوا، إنما يدعو حزبه ليكونوا من أصحاب السعير" (فاطر - ٣٥ : ٦) .

ولذلك فإن هذا الجيش، أو هذا الحزب ... حزبَ الله، يعرف طريقه، وتضحياته على هذا الطريق، ورفاق كفاحه فيه، ويعرف تمام المعرفة أنه "من يتولّ الله ورسوله والذين آمنوا، فإن حزب الله هم الغالبون" (المائدة - ٥ : ٥٦) .

إن الجندى فى هذا الجيش الربانى يعرف طريقه، وأنه طويل طويل، محفوف بالأهوال والمخاطر، ولكن ذلك كله يهُون بجانب نهاية الطريق التى تنتظره ... وبجانب رضا الله ورضوانه ... وجنته التى لا تزول، وبجانب تأييد الله ونصره ... إن عاجلاً أو آجلاً .

وقد لا يكون لهذا الجندى المؤمن نصير من بنى البشر ... وهو لا يسعَى للبحث عن هذا الرفيق، ليؤنس وحدته فى طريقه الطويل، وإنما هو يسعى إليه - إن سعى - ليَجِد إلى جانب صوته صوتاً ينشُر كلمة الله، ويجاهد من أجلها، لينبّه الغافلين، ويوقظ النائمين ... فيرد كيدَ الشيطان إلى نحره، يومَ تمرُّد على أمر ربه وعصاه، ويوم تحدّى خليفة الله الذى استخلفه، وأمر الملائكة أن يسجدوا له .

ولذلك تجد الجندى المؤمن يَحِنُّ إلى الجندى المؤمن ... وينفر من الجندى الكافر بنعمة الله، التابع الذليل للشيطان. وقد يكون الجندى المؤمن الذى يحنُّ إليه من قوم غير قومه، وبلون غير لونه، ويتحدث لغة غير لغته. وقد يكون الجندى الكافر الذى ينفر منه أباه أو أمه، أو ابنه أو بنته، أو زوجه أو ... ممن تربطه بهم رابطة قوية من روابط أهل الدنيا، فروابط الدنيا هنا لا تعنيه ولا تشغله، وإنما هُوَ يَهْتَمّ بروابط الطريق الطويل ... طريق الله ... طريق الجنة التى وعد الله المتقين من عباده :

- "لا تجد قوماً يؤمنون بالله واليوم الآخر، يوادّون من حادّ الله ورسوله، ولو كانوا آباءَهُمْ أو أبناءهم أو إخوانهم أو عشيرتهم، أولئك كتب فى قلوبهم الإيمان، وأيَّدهم بروح منه، ويُدخلهم جنات تجرى من تحتها الأنهار، خالدين فيها، رضى الله عنهم ورضوا عنه، أولئك حزب الله، ألا إن حزب الله هم المفلحون" (المجادلة - ٥٨ : ٢٢) .

وقد يجد الجندى المؤمن نفسه فى الطريق وحيداً، ولكنه لا يحسّ هذه الوحدة، ولا هى تُزعِجه، لأنه يحسّ أن الله معه، يشدّ أزره، ويسدّد خطاه :

- "واضرب لهم مثلاً أصحابَ القرية إذا جاءها المرسَلون. إذ أرسلنا إليهم اثنين فكذّبوهما، فعزّزنا بثالث، فقالوا : إنا إليكم مُرسَلون. قالوا : ما أنتم إلا بشر مثلنا، وما أنزل الرحمن من شيء، إن أنتم إلا تكذبون. قالوا : ربُّنا يعلم إنا إليكم لَمُرسلون. وما علينا إلا البلاغ المبين. قالوا : إنا تطيَّرْنا بكم، لئن لم تنتهوا لنرجمنكم، وليمسنكم منا عذاب أليم. قالوا : طائركم معكم، أئن ذُكرتم، بل أنتم قوم مسرفون. وجاء من أقصى المدينة رجل يسعى، قال : يا قوم اتبعوا المرسلين. اتبعوا من لا يسألكم أجراً، وهم مهتدون. ومالى لا أعبد الذى فطرنى وإليه تُرجَعون ؟ أأتخذ من دونه آلهة ؟ إن يردنى الرحمن بضر لا تُغْنِ عنى شفاعتهم شيئاً ولا ينقذون. إنى إذاً لفى ضلال مبين. إنى آمنت بربكم فاسمعون. قيل : ادخل الجنة، قال : ياليت قومى يعلَمون. بما غفر لى ربى وجعلنى من المُكرمين. وما أنزلنا على قومه من بعده من جند من السماء، وما كنا منزلين. إن كانت إلا صيحةً واحدة فإذا هم خامدون" (يس - ٣٦ : ١٣ - ٢٩) .

وما دام الله - القادر وحده - فى جانب الجندى المؤمن، فإنه لابد منتصر ... فى الدنيا، ويوم يقوم الأشهاد :

- "إنا لَننصرُ رُسلَنا والذين آمنوا فى الحياة الدنيا، ويوم يقوم الأشهاد. يوم لا ينفع الظالمين معذرتُهم، ولهم اللعنة، ولهم سوءُ الدار" (غافر - ٤٠ : ٥١، ٥٢) .

- "إن الله يدافع عن الذين آمنوا، إن الله لا يحب كلَّ خوّان كفور. أُذِن للذين يقاتَلون بأنهم ظُلِموا، وإن الله على نصرهم لقدير. الذين أُخرجوا من ديارهم بغير حق، إلا أن يقولوا : ربنا الله، ولولا دفعُ الله الناسَ بعضهم ببعض لَهُدِّمَتْ صوامعُ وبيعٌ وصلواتٌ ومساجدُ يُذكر فيها اسمُ الله كثيراً، ولَينصرُن الله من ينصره، إن اللهَ لَقوى عزيز. الذين إن مكنَّاهم فى الأرض أقاموا الصلاة وآتَوُا الزكاة، وأمروا بالمعروف ونَهوْا عن المنكر، ولله عاقبةُ الأمور" (الحج - ٢٢ : ٣٨ - ٤١) .

المقولة الرابعة

(الإنسان) الذى (خربته) الحضارة الغربية (١)

وعندما نقول (بالحضارة الغربية)، إنما نقصد الحضارة الإنسانية المعاصرة، التى بدأت فى الظهور، بعد الإصلاح الدينى فى الغرب، سنة ١٥١٥م، ثم اتخذت لها شكلاً محدداً، بتفجر الثورة الصناعية فى انجلترا وألمانيا، فى منتصف القرن الثامن عشر، بعد الإصلاح الدينى، بأكثر من قرنين من الزمان .

وغير صحيح، أن هذه الحضارة الغربية الحديثة، تشعبت إلى حضارة غربية رأسمالية، وحضارة شرقية شيوعية، لأن الجوهر هنا، هو هو الجوهر هناك، لا اختلاف فيه جملة ولا تفصيلاً، وإنما الاختلاف فى بعض (المظاهر الشكلية) وحدها، على نحو ما سنراه .

ولقد انتقلت هذه الحضارة ـ الغربية ـ من أوربا إلى أمريكا غرباً، كما انتقلت بعد ذلك، من أوربا إلى الشرق ـ إلى اليابان والصين والاتحاد السوفيتى، كما أريد لها أن تنتقل إلى مصر، مع مطلع القرن التاسع عشر، ولكن (أسلوب التعامل) معها، هو الذى مكن من انتقالها إلى البلاد الثلاثة، وعطل هذا الانتقال إلى مصر، وغيرها من بلاد العالم الثالث .

وهى حضارة غربية، لا لأن (غرب أوربا) هو الذى فجرها، وحدد معالمها، ولكن لأن (الخطوط العامة) لها، غربية، لحماً ودماً، لاتختلف فى قليل أو كثير، عن تلك الخطوط العامة، التى حددت ـ من قبل ـ معالم الحضارة الإغريقية، والحضارة الرومانية، اللتين ظهرتا هناك، فى غرب أوربا، قبل ذلك بقرون، طويلة أو قصيرة .

الإنسان والحضارة:

والعلاقة بين الإنسان والحضارة، علاقة تأثير وتأثر، أو علاقة أخذ وعطاء، فالإنسان هو صانع الحضارة، ومن ثم فهو يترك بصمته عليها، ومن خلاله تتحدد ملامحها، وخطوطها العريضة، كما تتحدد تفصيلات هذه الخطوط أيضاً. وفى الوقت ذاته، تعود هذه الحضارة، وتلقى بظلها على الإنسان، فإذا هو يتصرف حين يتصرف، مقيداً بما يراه، لا حرا مختارا، فى هذا التصرف .

(١) نشرت بمجلة (الدعوة) القاهرية، فى عددها رقم (٣٢) ـ االسنة ٢٧ (٤٠٦) ـ غرة صفر ١٣٩٩ هـ ـ يناير ١٩٧٩م، ص ٢٦، ٢٧، وكان عنوانها كما نشرته المجلة (الإنسان .. خربته الحضارة الغربية) ـ وقد فضلت إعادة نشرها هنا، بعنوانها الذى اخترته أنا لها

وليست الحضارة هى (القيد) الوحيد، الذى يصنعه الإنسان بنفسه لنفسه، لأن حياة الإنسان ـ فى الواقع ـ ليست إلا مجموعة من (القيود)، التى صنعها الإنسان بنفسه، لنفسه، سواء كان هذا الإنسان، متحضراً أو بدائياً

بل إن هذه القيود، تصل إلى حدّ (التضحية بالنفس)، فى سبيل الجماعة، كما نرى فى حياة القبائل البدائية، قبل عصور الحضارة، حيث نرى الكل يتدافع إلى الموت، دفاعاً عن الحمى، أو عن الهدف العام، حتى ولو كان (العدوان) على الغير، هو غاية هذا (الهدف العام).

ومن هنا ـ فى تصوُّرى ـ كانت تسمية الحضارة بأسماء صانعيها، لوناً من ألوان التعريف بها، من خلال الإشارة إلى هؤلاء الصانعين، ونسبتها إليهم. فهذه حضارة إغريقية، وتلك حضارة رومانية .. أو مسيحية، أو إسلامية .. إلخ .

ومعنى ذلك، أن الحضارة ليست خيراً محضاً، وإنما قد تكون هذه الحضارة شراً محضاً، كما قد تكون مزيجاً على نحو ما، من هذا الشر، وذلك الخير .

والتاريخ الإنسانى المدوَّن، يشهد بأن عناصر الشرّ فى الحضارة، أكثر من عناصر الخير، بدليل أن هذا التاريخ، قد سجل مولد ووفاة عشرين حضارة، سبقت حضارة القرن العشرين الراهنة، وأن كل حضارة من هذه الحضارات، قد بدأت، تمكينا للإنسان من أن يتغلَّب على عوامل القهر، المحيطة به، فى الطبيعة، ثم انتهت بأن سيطر الإنسان على هذه العوامل القهرية المحيطة به، ليستسلم لعوامل قهر أشدّ، تنبُع من أعماق نفسه، نتيجة لفقده صلته بربه، واغتراره بنفسه، وبمقدراته، وبإمكانيات عقله .. كما نرى فى الإنسان المعاصر. وصدق الله العظيم، حين بسط هذه القضية، بقوله سبحانه :

ـ "ولو أن أهل القرى آمنوا واتَّقوا، لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض، ولكن كذَّبوا، فأخذناهم بما كانوا يكسبون" (الأعراف ـ ٧ : ٩٦) .

وهذه باختصار، هى قصة الإنسان منذ أقدم عصوره مع الحضارة : احتياج، يدفع إلى البحث، وإلى الإحساس بالحاجة إلى الله، وسعى وعمل وتفكير، ثم تقدّم وازدهار، وفقد للصلة بالله .. ثم زوال .

ويُخشى أن تكون هذه النهاية المأساوية لحضارتنا قد اقتربت .. إلا أن يتغمَّدنا الله برحمة منه، نراها واضحة، فى عودة القلوب مرة ثانية إلى الله، برغم الظلام .. الكثيف .

الحضارة الغربية :

والحضارة الغربية المعاصرة، هى الابنة الشرعية للحضارتين الغربيتين السابقتين : الإغريقية والرومانية، رغم أنها فى مراحلها الثلاث، كانت تستمدّ عناصرها الأساسية، من الحضارات الشرقية. فالعناصر الأساسية فى الحضارة الإغريقية، مستمدّة من مصر والشام، والعناصر الأساسية فى الحضارة الرومانية، مستمدة من الحضارة الإغريقية (الشرقية الأصل)، ثم من مصر والشام، بعد ازدهار الامبراطورية، والعناصر الأساسية فى الحضارة الغربية الحديثة، مستمدة من الحضارة الإسلامية، وهى حضارة ذات طابع خاصّ، لأنها تمثّلت كل الحضارات السابقة عليها، والمعاصرة لها، وصبغتها بالصبغة الإسلامية، على نحو ما سنرى .

ورغم أن العناصر الأساسية للحضارة الغربية الحديثة، عناصر إسلامية، إلا أن الغربيين قد وضعوا (بصمتهم) على هذه الحضارة، فباعدو بينها وبين (روحها) الإسلامية، تماماً كما فعل أجدادهم من قبل، فى الحضارتين، الإغريقية والرومانية .

أى أننا يمكن أن نقول : إن الحضارة الغربية الحديثة، إسلامية العناصر، ولكنها غربيّة الروح، تماماً كما كانت كل من الحضارتين الإغريقية والرومانية، شرقية العناصر، غربيّة الروح .

ومن هنا كان قرب الحضارة الغربية المعاصرة، من الحضارتين الغربيتين السابقتين، بقدر بُعد هذه الحضارة، عن الحضارة الإسلامية، بعد أن أخذ الغربيون الحضارة الإسلامية، وصبغوها بصبغتهم، فابتعدت - روحياً - عن الإسلام، وسارت فى المسار الغربى، الذى سارت فيه قبلها ، الحضارتان الإغريقية والرومانية .

مقومات الحضارة الإسلامية :

والحضارة - كالعلم والمعرفة - تراث إنسانى، لا يصحّ أن ينتسب إلى جنس إنسانى، دون جنس إنسانى آخر، ولكنها حين تنسب إلى جنس من الأجناس، فإنها تنسب إليه - كما سبق - للتعريف بخطوطها العريضة، كما رسمتها للحضارة، بصمةُ ذلك الجنس .

والحضارة الإسلامية، تُنسب - كما يبدو من اسمها - إلى الإسلام، ولا تُنسب إلى العرب، ومعنى ذلك، أنها لا تُنسب إلى جنس معيّن، وإنما هى تُنسب إلى دين، يضم العرب وغير العرب، ممن ساهموا فى تشييدها. يضاف إلى ذلك، أن العرب وغير العرب، لم يكونوا بقادرين على تحديد ملامح هذه الحضارة، على النحو الذى تحدّدت عليه، بدون الإسلام .

وبهذه السمة ـ الدينية ـ تختلف هذه الحضارة الإسلامية، عن كثير من الحضارات الأخرى، القديمة والحديثة على السواء، فما من حضارة استطاعت أن ترتفع فوق مستوَى الأجناس والقوميات، سوى الحضارة الإسلامية. وقد يقول قائل : ولكن الحضارة اليهودية، والحضارة المسيحية ـ في العصور الوسطى ـ قد ارتقت كل منهما إلى هذا المستوَى .

ولكن مثل هذا القول، مردود عليه، بأن الحضارة اليهودية، حضارة جنس معين، هو جنس بنى إسرائيل، لا حضارة دين معيَّن، هو الدين اليهودى، الذى هو من صنع بنى إسرائيل، للإعلاء من شأن هذا الجنس، وبأن الحضارة المسيحية، كابنة عمها الحضارة اليهودية، حضارة جنس معيَّن، هو الجنس الأوربى الأبيض، لا دين معين، هو الدين المسيحى، الذى هو من صنع إسرائيليين، تسربُوا إلى الدين المسيحى، لتدميره من الداخل، بالدسِّ عليه، شأن اليهود مع كل الأديان، أو من صنع أوربيين غربيين، حوَّروا فى هذا الدين، وقرَّبوه من الديانات الوثنية الشائعة فى عصرهم، كما فعل اليهود، رغبة فى توسيع انتشاره، بين شعوبهم الوثنية، مخلصين فى ذلك أو غير مخلصين .

وتاريخ كتَّاب الأناجيل، خير شاهد على ما نقول .

ويضاف إلى هذه السمة الدينية، للحضارة الإسلامية، سمة العالمية، فبالرغم من أنها إسلامية فى أصلها، إلا أنها قامت على الحضارات الفرعونية والفينيقية والآشورية والبابلية واليونانية والرومانية، ولم تنظر إلى حضارة من هذه الحضارات، على أنها (حضارة وثنية)، كما فعلت الديانات الأخرى، ولكنها ـ فى الوقت ذاته ـ لم تذُب فيها، أو فى واحدة منها، بل صبغتها جميعاً، بالصبغة الإسلامية. يضاف إلى ذلك، أن الأيدى التى ساهمت فى هذه الحضارة، لم تقتصر على أيدى المسلمين، بل لقد شارك فيها غير مسلمين ـ مسيحين ويهوداً، ووثنيين أيضاً .

ولا يدل ذلك على عبقرية المسيحيين واليهود والوثنيين، الذين عاشوا فى ظل الإسلام، وساهموا فى حضارته، وإنما هو يدلّ على النظرة الإنسانية، التى نظر بها الإسلام ـ والمسلمون ـ إلى الإنسان، حتى وإن كان هذا الإنسان غير مسلم، وهى نظرة، لم تَشْهَدْها أقلية من الأقليات، فى غير حضانة الإسلام .

مقومات الحضارة الغربية :

إذا كانت الحضارة الإسلامية حضارة دينية بالدرجة الأولى كما سبق، فإن معنى ذلك، أن (بصمة الإسلام)، هى البصمة الواضحة عليها .

وعلى النقيض من هذه البصمة، البصمةُ التى نراها اليوم، على الحضارة الغربية .

فبينما تقوم الحضارة الإسلامية باسم الله، وعلى التوحيد، وعلى العبودية لله، وعلى أساس تحقيق استخلاف الله للإنسان فى الأرض، تقوم الحضارة الغربية المعاصرة، على أساس أنه لا إله على الإطلاق، أو على أساس تعدُّد الآلهة، إن وُجدت آلهة، فتارة يكون الإنسان نفسه هو الإله، وتارة يكون عقله هو الإله، وتارة تكون الآلة هى الإله .. وهلم جرا. كما تقوم هذه الحضارة على أساس الحرية، بمعنى التمرُّد على الله، وعلى كل قيمة فاضلة .

ولم يكن غريباً أن يبدأ الفكر الغربى الحديث، بالتمرُّد على الكنيسة الكاثوليكية، فى مطلع القرن السادس عشر الميلادى، وأن يؤتى هذا الفكر ثماره، بعد قرنين من الزمان، بتفجر الثورة الصناعية، فى منتَصف القرن الثامن عشر، وأن يبدأ (إفلاس) هذه الحضارة الغربية، قبل مرور قرابة قرن من الزمان، حيث تولدت فى أحضانها، الفكرة المناقضة لها، وهى الفكرة الشيوعية، التى تحولت من الخيال إلى الواقع، سنة ١٩١٧، فى الاتحاد السوفيتى .

فالإفلاس سمَة أساسية من سمات الحضارة الغربية المعاصرة، مُنذُ قرونها الأولى، نتيجة لسيطرة المادية عليها، وتحرُّرها من أية قيمة روحية، أو معنى أخلاقى، وهذا الإفلاس يبدو واضحاً منذ البداية، فى (التمرُّد)، الذى رأيناه بداية، على الكنيسة الكاثوليكية، ثم رأيناه بعد ذلك، على المجتمع كله (فى ثورات ١٨٤٨ ـ التى ظهر فيها البيان الشيوعى)، ثم على الحياة ذاتها، كما نرى فى العالم الغربى المعاصر، حيث تزداد نسبة الانتحار، بشكل لافت للنظر، رغم ازدهار الواقع المادّى، الذى يعيشه هؤلاء المنتحرون .

وبينما تقوم الحضارة الإسلامية ـ بعد ذلك ـ على العالمية، وعلى الإيمان بالإنسان، قدرة خلاقة مُبدعة، طالما أحس بعبوديته لله، فكان حقيقا بأن يكون خليفة له فى الأرض، كما تقوم على احترام الإنسان، من حيث هو إنسان، نرى الحضارة الغربية، تقوم على أساس الجنس أو العرق، أو على أساس التفرقة بين جنس وجنس، وبين لون ولون .

وقد تكون هذه التفرقة العنصرية، نتيجة للانهيار الخلقى، الذى رأيناه، كما قد تكون ثمرة من ثمار المادّية الطاغية، التى آلت إليها هذه الحضارة، ولكنها قد تكون كذلك، تراثاً توارثته عن الحضارتين الغربيتين، السابقتين عليها ـ الحضارة الإغريقية، والحضارة الرومانية، وترك بصمته فى أثناء ذلك، على التراث الدينى لهذه الحضارة، كما نرى فى الكتاب المقدس لهذه الحضارة، سواء فى العهد القديم، وفى العهد الجديد، (فلأبناء الحرة) فى العهدين، كل شىء يريدونه على الأرض، و(أبناء الجارية) محرومون من كل حق إنسانى، إلا ما يسمح لهم به .. (أبناء الحرة) .

ولقد واجه (أبناء الحرة)، نتيجة لهذه النظرة الضيّقة، ضربات قاسية، فى كل بلاد العالم، ولكن تُرى هل يغيرّونها ؟

والجواب فى نظرى بالنفى، لأن المسألة خلقية بالدرجة الأولى، فهى أخلاق أصيلة فى هذه الحضارة، منذ أقدم عصورها

ولقد أدّت هذه الأخلاق الغربية، إلى تدمير الإغريق، ثم تدمير الرومان، ثم ها هى تهّدد ـ أخيراً ـ الحضارة الغربية المعاصرة، ومعها الجنس البشرى كله .

ولا مُنقذ لهذه الحضارة، من هلاكها المحتّم الوشيك، سوى العودة إلى الإسلام، بتوحيده، وبإنسانيته.

وما أحسب رأيى هذا أضغاث أحلام، وإنما أظنُّه تحليلاً لواقع، يشهَد عليه تدافع أبناء هذه الحضارة على الإسلام، رغم أن صورته فى الغرب سيئة، ورغم أن الدعوة إليه فى بلادهم محدودة محدودة، ورغم أن ما يعرفونه عنه من خلال معتنقيه، ينفّرهم منه، ولا يدفعهم إليه، ولكنها النزعة الإيجابية فيه، تجتذب إليه، كل ذى قلب كريم، وكل ذى عقل واعٍ مستنير، باللمحة الخاطفة، والإشارة السريعة .

ولقد أحسّ (الإنسان) الغربى، بأن حضارته قد خرّبته، فلم يبق فى نفسه من أثر (للإنسان)، الذى كان يحلم به، أو يريد أن يكّونه، ومن ثم كانت خيبة أمله فى حضارته، وخيبة أمله ـ نتيجة لذلك ـ فى حاضره ومستقبله

ومن ثم لم يكن غريباً، أن يكون الإقبال على الإسلام، الذى أنصف (الإنسان)، أن يكون هذا الإقبال عليه، كبيراً، فى بلاد الغرب، التى أخذت على عاتقها، منذ الحروب الصليبية، أن تتصدى لحرب الإسلام، حتى ولو تحالفت ـ فى هذه الحرب ـ مع أن أعدائها، من يهود وشيوعيين وبوذيين .

ذلك أن الخطر الأكبر، الذى تحسّ بأنه يتهدّدها، هو خطر الإسلام، بما يقدّمه من حلول جذرية، لمشكلات الإنسان، التى خلقتها تلك الحضارة الغربية، وأن هناك صلة رحم قوية، بين هذه الحضارة الغربية المسيحية، وبين اليهودية أو الشيوعية، بما تقوم عليه كلها من أساس مادّى صرف، يقوم ـ كالحضارة الغربية ـ على تخريب الروح، وتفريغ الإنسان من جوهر وجوده، وسرّ حياته .

ولكن الخطر الإسلامى على تلك الحضارة، لا يكتفى بأن يظل خارج حدودها، بل هو يصرّ على أن يقتحم على هذه الحضارة معقلها، هادئاً، ولكنه واثق من نفسه، وصدق الله العظيم "كذلك يضرب الله الحق والباطل، فأما الزبد فيذهب جفاء، وأمّا ما ينفع الناس، فيمكث فى الأرض" (الرعد ـ ١٣ ـ ١٧)

المقولة الخامسة

الإسلام .. والصحة العقلية (١)

من أكثر التعريفات شيوعاً للإنسان أنه (حيوان)، فهو عند بعض العلماء حيوان ناطق، وعند بعضهم الآخر حيوان اجتماعى، أو حيوان ذو ثقافة، حسب وجهة النظر التى يريد هذا العالم أو ذاك تأكيدها، وحسب التخصص الذى تخصص فيه هذا العالم أو ذاك. ويجمع هذه التعريفات جميعاً أن الإنسان (حيوان عاقل)، بمعنى أن الله سبحانه وتعالى قد ميزه عن الحيوان العادى المعروف بنعمة العقل، الذى به يفكر ويناقش (أى ينطق)، أو يتشرب ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه، فيستطيع أن يتكيف مع هذا المجتمع، فيؤثر فيه ويتأثر به، أى يتفاعل معه تأثيراً فيه وتأثراً به .

ولا يبتعد التعريف الإسلامى للإنسان كثيراً عن هذا التعريف الذى توصل إليه العلم الحديث بعد ثلاثة عشر قرناً من نزول القرآن الكريم :

- "ولا تكونوا كالذينَ قالوا : سَمِعنا، وهم لا يسمَعُون. إن شرَّ الدوابِّ عندَ اللهِ الصمُّ البكمُ الذين لا يعقِلون" (الأنفال - ٨ : ٢١، ٢٢) .

- "أم تحسب أن أكثرهم يسمعون أو يعقِلون ؟ إن هم إلا كالأنعام، بل هم أضلُّ سبيلاً" (الفرقان - ٢٥ : ٤٤) .

- "ومثَلُ الذينَ كفروا كمثَلِ الذى ينعِقُ بما لا يسمعُ إلا دعاءً ونداء، صمٌّ بكمٌ عميٌ فهمْ لا يَعقِلونَ" (البقرة - ٢ : ١٧١) .

وإذا كان الإنسان حيواناً عاقلاً، فى نظر الإسلام، وفى نظر العلم الحديث، فإن ذلك يدعونا إلى الوقوف على معنى الصحة العقلية، وبالتالى معنى المرض العقلى، فى الإسلام .

وتعنى الصحة العقلية - عموماً - قدرة العقل على أن يفكر تفكيراً مستقيماً، فيستجيب صاحبه لمواقف الحياة المختلفة استجابة تحقق للإنسان الأمن فى مجتمعه، أو مالاً يصيبه، أو متاعاً يبتغيه، أو حاجة يريد قضاءها - أى استجابة تحقق له النجاح فى حياته .

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى عددها الثامن، من سنتها الخامسة والثلاثين، الصادر فى شعبان ١٣٩٧ هـ - يوليو ١٩٧٧م، ص ١٢١ - ١٢٣ - والمقال يعتبر مكملاً لمقال نشر من قبل، فى نفس المجلة، بعنوان (الإسلام والصحة النفسية)، وذلك فى العدد الثانى من السنة الثالثة والثلاثين (صفر ١٣٩٥هـ - يناير ١٩٧٥ م) - وقد نشر فى الجزء الأول من الكتاب ، ص ٦٦ .

ويعنى المرض العقلى ـ عموماً ـ عجز العقل عن أن يفكر تفكيراً مستقيماً، فيستجيب صاحبه لمواقف الحياة المختلفة استجابة تجلب على الإنسان المتاعب فى مجتمعه، أو تسبب له خسارة مادّية، أو تقف فى طريق تحقيقه حاجة يريد قضاءها ـ أى استجابة تؤدّى به إلى الفشل فى حياته .

وتتفاوت الصحة العقلية فى شدّتها، بين العبقرية، التى يستطيع بها صاحبها أن يغيّر وجه الحياة فى مجتمعه، إما باختراع مفيد، أو بكشف عظيم، أو بتخطيط سليم، أو بقيادة ناجحة، وبين الذكاء المحدود، الذى لا يزيد على أن يحفظ للإنسان حياته، بمجرّد الطعام والشراب.

ويتفاوت المرض العقلى فى حدّته، بين الجنون، الذى يشلّ العقل تماماً عن التفكير، فيتصرّف الإنسان تصرّف الحيوان، المحروم تماماً من العقل، وبين الغباء، الذى تكون فيه إمكانيات العقل محدودة فقط .

وقد كان (الجنون)، بمعنى شلل العقل، وعجزه عن التفكير، هو التهمة التى توجّه تجاوزاً إلى كل من يفكر فى موقف ما تفكيراً غير مستقيم، أو يتصرّف فيه تصرّفاً لا يليق، كما كان هو التهمة التى توجه إلى كل (خارج) على (السلطان) فى كل زمان ومكان، كما كان فى الوقت ذاته هو التهمة، التى وجهها أعداء الله إلى كل نبىّ من أنبياء الله عليهم الصلاة والسلام :

- "إن هو إلا رجل به جِنّة، فَتَرَبّصوا به حتى حين" (المؤمنون ـ ٢٣ : ٢٥) .

- "وقالوا : يأيها الذى نزّل عليه الذكر إنك لمجنون" (الحجر ـ ١٥ : ٦) .

- "كذلك ما أتى الذين من قبلهم من رسول إلا قالوا : ساحر أو مجنون" (الذاريات ـ ٥١ : ٥٢) .

فالصحة العقلية، والمرض العقلى، أمران يتّصلان (بالتفكير)، وجودا فى حالة الصحة العقلية، وانعداماً فى حالة المرض العقلى، والتفكير عمليات تتمّ فى داخل العقل البشرى، لا يعلم سرّها إلا الله سبحانه، ولكننا نحكم عليها، وعلى العقل من ورائها، من خلال النتائج المادية، التى تتمثل فى صورة كلمة تُقال، أو قرار يُتّخذ، أو تصرّف يتمّ، أى من خلال (الاستجابات) المختلفة التى (يستجيب) بها الإنسان لمواقف الحياة المختلفة، وعلى أساس

هذه (الاستجابات) نستطيع نحن أن نحكُم على الإنسان من وجهة نظر (الصحة العقلية)، و(المرض العقلى)، بل وأن نحكُم على مدى تلك الصحة، أو ذلك المرض :

- "أتأمُرونَ الناسَ بالبِرِّ وَتنْسَوْنَ أنفُسكم، وأنتم تتلُونَ الكتابَ ؟ أفلاَ تعقلُون ؟ واستعينوا بالصبر والصلاة، وإنها لكبيرةٌ إلا على الخاشعين، الذين يَظنُّون أنهم ملاقُو ربِّهم، وأنهم إليه راجعون" (البقرة - ٢ : ٤٤، ٤٥، ٤٦) .

- "أفتطمعون أن يؤمنوا لكم، وقد كان فريقٌ منهم يسمَعُون كلامَ الله، ثُمَّ يحرِّفونَهُ من بعد ما عقلوه وهم يعلمون ؟" (البقرة - ٢ : ٧٥) .

- "وإذا ناديتم إلى الصلاة اتّخذوها هزواً ولعباً، ذلك بأنهم قوم لا يعقِلُون" (المائدة - ٥ : ٥٨) .

وتبلُغ (الصحة العقلية) للإنسان ذروتها فى الإسلام عندما يفهم الإنسان الحياة، سواء فى ذلك الحياة الدنيا الفانية القصيرة، والحياة الآخرة الباقية الحقيقية :

- "وما الحياةُ الدنيا إلا لَعِب ولهو، ولَلْدار الآخرةُ خيرٌ للذين يتَّقون، أفلا تعقلون ؟" (الأنعام - ٦ : ٣٢) .

- " .... والدار الآخرةُ خيرٌ للذين يتَّقون، أفلا تعقلون ؟" (الأعراف - ٧ : ١٦٩) .

- "وما أُوتيتُمْ مِنْ شيء فمتاعُ الحياةِ الدُّنيا وزينتُها، وما عِنْدَ اللّهِ خيْرٌ وأبقى، أفلاَ تعقِلون ؟" (القصص - ٢٨ : ٦٠) .

ولن يستطيع الإنسان أن يفهم الحياة على حقيقتها إلا إذا (فكّر) فيها وتأملها، ووصل إلى سرِّها الأعظم، وإلى الله القدير سبحانه، خالقها وخالقه :

- "إنَّ فى خلْقِ السموات والأرض، واختلافِ اللَّيلِ والنَّهارِ، والفلكِ التى تَجْرِى فى البحر بما ينفَعُ الناس، وما أنزل الله من السماء من ماء، فأحيى به الأرضَ بعد موتها، وبثَّ فيها من كل دابة، وتصريف الرياح والسحاب المسخَّرين بين السماءِ والأرض، لآيات لقوم يعقلون" (البقرة - ٢ : ١٦٤) .

- " وسخَّرَ لكم الليلَ والنهار، والشمسَ والقمر، والنجوم مسخرات بأمره، إن فى ذلكَ لآيات لقوم يعقِلُونَ" (النحل - ١٦ : ١٢) .

- "وفى الأرض قطع متجاورات، وجنات من أعناب وزرع ونَخيل، صنوان وغير صنوان، يُسقَى بماء واحد، ونفضّل بعضها على بعض فى الأكُل، إن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون" (الرعد - ١٣ : ٤) .

- "ومن آياته يُريكم البرقَ خوفاً وطمعاً، ويُنزّلُ من السماء ماء، فَيُحْيِى به الأرض بعدَ موتها، إن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون" (الروم - ٣٠ : ٢٤) .

وعندما يفهم الإنسان نفسه، ويفهم الحياة وسرّها، ويصل إلى الله خالقه وخالقها، فإنه يكوّن لنفسه (فلسفة) سليمة، تنتظم حياته، وتستقيم بها تلك الحياة، حيث يُكتب له فيها (النجاح) التامّ، الذى يدلّ على (الذكاء) الشديد. كما يكون فى الوقت ذاته بعيد النظر، حيث تستقيم أخراه، و(بعد النظر) هو قمة الذكاء .

- "قل تعالَوْا أتلُ ما حرّم ربّكُم عليكم : ألا تُشركوا به شيئاً، وبالوالدين إحساناً، ولا تَقْتلوا أولادكم من إملاق، نحن نرزقكم وإياهم، ولا تقربوا الفواحش ما ظَهَر منها وما بطن، ولا تَقْتلوا النفس التى حرَّمَ اللهُ إلا بالحق، ذلكم وصَّاكم به لعلكم تعقلون. ولا تَقْربوا مال اليتيم إلا بالتى هى أحسن، حتى يبلُغ أشدَّه،وأوفوا الكيل والميزان بالقسط، لا نكلف نفساً إلا وُسعها، وإذا قلتم فاعدلُوا ولَوْ كان ذا قُربى، وبعَهْد الله أوفوا، ذلكم وصَّاكم به لعلكم تَذَكرون. وأنَّ هذا صِراطى مستقيماً فاتَّبعوه، ولا تتَّبعوا السبُل فتفرّق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون" (الأنعام - ٦ : ١٥١، ١٥٢، ١٥٣) .

ويبلغ (المرض العقلى) فى الإسلام مداه، عندما يصمّ الإنسان أذنيه، ويغمض عينيه، ويلغى عقله، فيجرى وراء شهواته، يشبعها بالحلال وبالحرام، ولكنه لا يتعدّى هذه الشهوات، لأنه لا يستطيع أن يفهم نفسه، ولا أن يفهم سر الحياة التى يحياها، ومن ثم تدور (فلسفة) حياته حول جسده :

- "إن الله يُدخلُ الذين آمنوا وعملوا الصالحات جنات تجرى من تحْتها الأنهار، والذين كفروا يتمتَّعون ويأكلون كما تأكلُ الأنعامُ، والنارُ مثوى لهم" (محمد - ٤٧ : ١٢) .

وعندما يُصمُّ الإنسان أذُنيه، ويُغمض عينيه، ويلغى عقله، فإنه لابد أن يكون (قصير النظر)، محدود الفكر، ضعيف الشخصية، تعصف به الرياح هنا وهناك، تترك عليه الأيام بصماتها، ولكنه لا يترك أية بصمة له على هذه الأيام، وذلك لَعَمرى قمة المرض العقلى - بل قمة الجنون :

- "ومنهم من يستمعون إليك، أفأنتَ تُسمِعُ الصم ولو كانوا لا يعقِلون؟" (يونس - ١٠ : ٤٢) .

- "قال : أفتعبُدونَ مِنْ دونِ الله ما لا يَنفَعُكُمْ شيئاً ولا يضرُّكم ؟ أُفٍّ لكم ولِما تعبُدون مِنْ دونِ الله، أفلا تعقلون ؟" (الأنبياء - ٢١ : ٦٦، ٦٧) .

- "وإذا قيلَ لهم : اتَّبِعُوا ما أنزلَ اللهُ، قالوا : بل نتَّبِعُ ما ألفينَا عليه آباءَنا، أوَلَوْ كان آباؤُهم لا يعقِلُون شيئاً ولا يهتدون ؟ ومَثَلُ الذينَ كفروا كمثَلِ الذى ينعِقُ بِما لا يسمَعُ إلا دُعاء ونِداء، صمٌ بكم عمى فهم لا يعقِلون" (البقرة - ٢ : ١٧٠، ١٧١) .

ومن أجل تحقيق (الصحة العقلية) للناس، أرسل رب الناس إلى الناس فى كل زمان (طبيباً) خاصاً، يُنبِّه الغافلين، ويوقظ النائمين، يذكر بآلاء الله ونعمه، ويتحمل ما يتحمل فى سبيل الرسالة، حتى تكون كلمة الله هى العليا، وكلمة الذين كفروا السفلى :

- "وما أرسلْنَا مِنْ قبلك إلا رجالاً نُوحى إليهم مِنْ أهل القُرَى، أفلم يَسيروا فى الأرض فينظرُوا : كيفَ كانَ عاقبةُ الذينَ من قبلِهم ؟ ولدار الآخرة خير للَّذينَ اتَّقوا، أفلا تعقلون ؟ حتى إذا استيأس الرسل، وظنُّوا أنهم قد كُذِبوا، أتاهم نصرُنا، فنجِّى من نشاء، ولا يردّ بأسنا عن القوم المجرمين. لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب، ما كان حديثاً يفترى، ولكن تصديق الذى بين يديه، وتفصيل كل شىء، وهدى ورحمة لقوم يؤمنون" (يوسف - ١٢ : ١٠٩، ١١٠، ١١١) .

- "وإلى عاد أخاهم هوداً، قال : يا قوم اعبدوا الله، ما لكم من إله غيره، إن أنتم إلا مفْتَرُون. يا قومِ لا أسألكم عليه أجراً، إن أجرى إلا على الذى فطرنى، أفلا تعقلون ؟" (هود - ١١ : ٥٠، ٥١) .

والعبقرية كل العبقرية أن يسارع الإنسان إلى اتِّباع الحق الذى جاء به أولئك الرسل، وأن يُزيل الغشاوة عن عينيه، وأن يزيل الصدأ عن عقله وقلبه، فيتَّبع ما أمر الله به، وينتهى عما نهى عنه، ويستغفره على ما فرَّط فى حق نفسه، لعل الله أن يغفر له، ويدخله جنته، حيث السعادة الأبدية :

- "يأيها الذين آمنُوا لا تأكلُوا الربا أضعافاً مضاعَفة، واتَّقُوا الله لعلكم تُفلحون. واتَّقُوا النار التى أُعِدَّتْ للكافرين. وأطيعوا الله والرسول لعلكم تُرحَمُون. وسارعوا إلى مَغفِرة مِنْ

ربكم وجنَّة عرضُها السمواتُ والأرضُ أُعِدَّت للمُتَّقين. الذين ينفقون فى السرَّاء والضرَّاء، والكاظمينَ الغيظ والعافين عن الناس، والله يُحبُّ المحسنين. والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفَروا لذنوبهم، ومَن يَغفِرُ الذُّنوب إلا الله ؟ ولم يُصرّوا على ما فعلوا، وهم يعلمون. أولئك جزاؤهم مغفرة من ربهم، وجنَّات تجرى من تحتها الأنهار، خالدين فيها، ونعم أجر العاملين" (آل عمران - ٣ : ١٣٠ - ١٣٦) .

والغباء كل الغباء أن يتباطأ الإنسان عن اتباع الحق، أو أن يصمَّ أذنيه عنه، فيكفر بالرسالة، أو يعصى ربه، لأنه سيُلقى به فى النار يوم القيامة جزاء كفره وعصيانه، حيث الشقاء الأبدى :

- "ولِلَّذين كفروا بربهم عذاب جهنَّم، وبئس المصير. إذا أُلقوا فيها سَمعُوا لها شَهيقاً وهى تَفُور. تكاد تَميَّزُ من الغَيْظ، كلما أُلقى فيها فوج سألهم خزَنَتُها : ألم يأتكمْ نذير ؟ قالوا : بَلَى، قدْ جاءنا نَذير فكذَّبْنا، وقُلْنَا : ما نزَّل الله من شىء، إن أنتم إلاَ فى ضلال كبير. وقالوا : لو كنَّا نسمعُ أو نعقل ما كنَّا فى أصْحابِ السعير. فاعترفوا بذَنْبهم، فسحقا لأصحاب السعير" (الملك - ٦٧ : ٦ - ١٠) .

المقولة السادسة
قصص الأنبياء فى حياتنا المعاصرة (١)

"إنّا أوحينا إليك، كما أوحينا إلى نوح والنَّبيين من بعده، وأوحينا إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحق ويعقوب والأسباط، وعيسى وأيوب ويونس وهارون وسليمان، وآتينا داود زبورا . ورسلا قد قصصناهم عليك من قبل، ورسلا لم نقصصهم عليك، وكلّم الله موسى تكليما . رسلا مبشّرين ومنذرين، لئلا يكون للناس على الله حجة بعد الرسل، وكان الله عزيزا حكيما" (النساء ـ ٤ : ١٦٣ ـ ١٦٥) .

بدأت ملحمة الصراع بين الخير والشر، وبين الحق والباطل، وبين الإنسان وأعداء الإنسان، منذ خلق الله سبحانه الإنسان على هذه الأرض، فقد بدأت الحياة الإنسانية ـ كما يوضحها الله سبحانه وتعالى فى أكثر من سورة من سور القرآن الكريم ـ بداية استدعت هذا الصراع، بحكم تلك المنزلة الكريمة التى وضع الله سبحانه ذلك الإنسان فيها يوم خلقه، وهى منزلة (الاستخلاف) لله، ودون هذه المنزلة بكثير منزلة الملائكة المقربين أنفسهم، مما أحقد واحدا من هؤلاء الملائكة المقربين، وهو إبليس ـ على الإنسان، حقدا أعماه عن منزلته وقدره، ففسق عن أمر ربّه حين أمره ـ مع غيره من الملائكة ـ بالسجود لهذا المخلوق الذى استخلفه :

"إذ قال ربّك للملائكة : إنّى خالق بشرا من طين. فإذا سوّيْته ونفختُ فيه من روحى فقَعوا له ساجدين . فسجد الملائكة كلهم أجمعون . إلا إبليس استكبر وكان من الكافرين . قال : يا إبليس، ما منعك، أن تسجد لما خلقت بيدَى ؟ أستكبرت أم كنتَ من العالين ؟ قال : أنا خير منه، خلقتنى من نار، وخلقتَه من طين" (ص ـ ٣٨ : ٧١ ـ ٧٦) .

واستحق إبليس ـ بهذا العصيان ـ أن يُطرد من رحمة الله، ولكنه طلب من ربّه فرصة يثبت لربّه فيها ضعف هذا الإنسان الذى استخلفه، وعدم استحقاقه لكل هذا التكريم الذى ناله، فكانت له تلك الفرصة :

ـ"قال : فاخرج منها فإنك رجيم . وإن عليك لعنتى إلى يوم الدين . قال : ربِّ فأنظرنى إلى يوم يُبعثون . قال : فإنّك من المنظرين . إلى يوم الوقت المعلوم . قال : فبعزّتك لأغوينّهم أجمعين . إلا عبادك منهم المخلصين . قال : فالحقُّ والحقَّ أقول . لأملأنّ جهنم منك وممّن تبعك منهم أجمعين" (ص ـ ٣٨ : ٧٧ ـ ٨٥) .

ومنذ ذلك اليوم، بدأت تلك الملحمة الرائعة من ملاحم الصراع الأزلى بين الإنسان والشيطان، وهى ملحمة ستستمر حتى يرث الله الأرض ومن عليها. ومنذ ذلك اليوم أيضا، بدأت رسالات الأنبياء عليهم السلام تتوالى على الأرض، تحاول أن تُعيد إلى (الإنسان) إنسانيته، كما أرادها له الحق سبحانه، كريمة طاهرة نقية، جديرة بذلك التكريم الذى كرمه له يوم استخلفه .

---

(١) نشرت مجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى عددها السادس ـ السنة ٣٥ ـ الصادر فى جمادى الآخرة ١٣٩٧ هـ ـ مايو ١٩٧٧ م، ص ١٦٨، ١٦٩ ـ وكان عنوانها فى المجلة (قصص الأنبياء فى حياتنا) ـ فآثرت نشرها بعنوانها الأصلى الذى ذهبت به إلى المجلة كاملا .

وتشير كل الدلائل إلى أن رسالة كل نبى كانت تبدأ حيث تنتهى (إنسانية) (الإنسان) فى مجتمع من المجتمعات، باستحواذ الشيطان على أبناء ذلك المجتمع، والانحراف بالقافلة كلها - قافلة بنى آدم - فى طريق الغواية والضلال - هنا تكون رسالة النبى ضرورة حتمية، لتُزيل الغشاوة من القلوب والعقول، فتعود القافلة إلى حيث يجب أن تسير - فى طريق الحق سبحانه، بعيدة كل البعد عن طريق الشيطان، الذى أقسم يوم طُرِد من رحمة الله ليكيدن لآدم وبنيه بكل طريقة :

- "قال : فبما أغويتَنى لأقعُدَن لهم صراطك المستقيم. ثم لآتينَّهم من بين أيديهم، ومن خلفهم، وعن أيمانهم وعن شمائلهم، ولا تجد أكثرهم شاكرين" (الأعراف - ٧ : ١٦، ١٧) .

وتشير كل الدلائل أيضا إلى أن هؤلاء الأنبياء جميعا كانوا من بنى آدم، شأنهم فى ذلك شأن من أُرسلوا إليهم، وإلى أن أحدا منهم لم يدَّع غير ذلك، وأن وظيفتهم الرئيسية كانت (الهداية) إلى الحق، وإزالة الغشاوة من فوق العيون والقلوب، مبشِّرين للمؤمنين، الذين يعودون إلى الحق، منذرين للكفار الذين يصرّون على أن يسيروا فى طريق الشيطان :

- "وما نرسل المرسَلين إلا مبشِّرين ومنذرين، فمن آمن وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون . والذين كذَّبوا بآياتنا يمسّهم العذاب بما كانوا يفسقون" (الأنعام - ٦ : ٤٨، ٤٩).

كما تشير كل الدلائل أيضا إلى أن طريق كل نبىّ من هؤلاء الأنبياء لم يكن طريقا محفوفا بالورود، بل كان طريقا وعرا، كله أشواك ومخاطر وأهوال، فهو يأتى فى وقت تكون سيطرة الشيطان فيه على القلوب والعقول قد تمَّت، وتكون القافلة كلها قد سارت فى طريقه، ومن ثم يكون الرجوع بها أو ببعضها إلى طريق الحق صعبا، وما من واحد منهم إلا واتُّهم - ظلما - بشتى الاتهامات، وتعدَّى الأمر فى كثير من الحالات مجرَّد الاتهام إلى عمل إيجابى لإطفاء نور الحق، بالقضاء على مصدره، فقد طورد موسى وأخوه هارون، وقذف بإبراهيم فى النار للتخلُّص منه، وحاولوا صلب المسيح بن مريم، ولكن رحمة الله كانت أقرب إلى كل منهم مما كان الشيطان وزبانيته - فى غمرة الحقد الأعمى للحق والداعين إليه - يتصورون، فقد نجوا جميعا من كل مكر سيىء دبّر لهم، ودارت الدائرة فى النهاية - بعد ملحمة من الصراع العنيف بين كل نبىّ وفجّار قومه - على أعداء الله أعداء الحق :

- "وما أرسلنا قبلك إلا رجالا نوحى إليهم، فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون . وما جعلناهم جسدا لا يأكلون الطعام، وما كانوا خالدين . ثم صدقناهم الوعد فأنجيناهم ومن نشاء، وأهلكنا المسرفين" (الأنبياء - ٢١ : ٧ - ٩) .

- " ولقد استُهزِىء برسل من قبلك، فحاق بالذين سخروا منهم ما كانوا به يستهزئون" (الأنبياء - ٢١ : ٤١) .

وكان المدخل الذى يدخل به الشيطان قلوب هؤلاء الكفار، فيوغر الصدور على أنبياء الله ورسله، هو أنهم بشر مثلهم، فكيف لإنسان أن يتبع طريق إنسان مثله ؟ إذ ماذا يزيد هذا الإنسان عنه ؟ ولماذا اختصه الله دون غيره بالدعوة إليه ؟ :

ـ" ألم يأتكم نبأ الذين كفروا من قبل، فذاقوا وبال أمرهم، ولهم عذاب أليم ؟ ذلك بأنه كانت تأتيهم رسلهم بالبينات فقالوا : أبشر يهدوننا ؟ فكفروا وتولوا، واستغنى الله، والله غنى حميد" (التغابن ـ ٦٤ : ٥، ٦) .

ـ "وقال الملأ من قومه الذين كفروا وكذبوا بلقاء الآخرة وأترفناهم فى الحياة الدنيا : ما هذا إلا بشر مثلكم، يأكل مما تأكلون منه، ويشرب مما تشربون . ولئن أطعتم بشرا مثلكم، إنكم إذا لخاسرون" (المؤمنون ـ ٢٣ : ٣٣، ٣٤) .

وكانت (بشرية) هؤلاء الرسل هى مدخل الشيطان إلى قلوب قومه، بينما كانت هذه البشرية ذاتها يجب أن تكون ـ لو كانوا يعقلون ـ مدخلهم إلى طريق الإيمان، الذى انحرف بهم الشيطان عنه، لأنها تعنى أن هؤلاء الأنبياء ليسوا بمعزل عنهم، فهم حينما يدعونهم، لا يدعون إلى المستحيل، ولا يحلقون ـ فيما يدعون إليه ـ فى آفاق من الخيال، وإنما هم يدعون إلى أمور قد استيقنتها نفوسهم البشرية، وحولوها فى حياتهم البشرية إلى واقع حى يعيشونه بينهم، فلا أقل من مناقشتها معهم على الأقل . ولكن كيف يسمح الشيطان لهم بمناقشتها ؟ إنهم لو ناقشوها بعقولهم لآمنوا بها، ومن ثم يكون تصديهم لها دون مناقشة هو التصرف المنطقى من أمثالهم، ويكون موقفهم من الحق الذى يسمعونه هو موقف العداء على طول الخط، لغير ما سبب معقول، سوى الحجج الواهية، التى لا تدل على عقل يفكر، أو يريد أن يفكر :

ـ " قالت رسلهم : أفى الله شك، فاطر السموات والأرض ؟ يدعوكم ليغفر لكم من ذنوبكم، ويؤخركم إلى أجل مسمى، قالوا : إن أنتم إلا بشر مثلنا، تريدون أن تصدونا عما كان يعبد آباؤنا، فأتونا بسلطان مبين . قالت لهم رسلهم : إن نحن إلا بشر مثلكم، ولكن الله يمن على من يشاء من عباده، وما كان لنا أن نأتيكم بسلطان إلا بإذن الله، وعلى الله فليتوكل المؤمنون. وما لنا ألا نتوكل على الله وقد هدانا سبلنا ؟ ولنصبرن على ما آذيتمونا، وعلى الله فليتوكل المتوكلون. وقال الذين كفروا لرسلهم : لنخرجنكم من أرضنا، أو لتعودن فى ملتنا، فأوحى إليهم ربهم : لنهلكن الظالمين . ولنسكننكم الأرض من بعدهم، ذلك لمن خاف مقامى وخاف وعيد . واستفتحوا وخاب كل جبار عنيد" (ابراهيم ـ ١٤ : ١٠ ـ ١٥) .

وفرق ـ فى الحوار ـ بين موقفين : موقف حق يحترم العقل والمنطق ويتبعهما ويتخذ منهما سبيله إلى الإقناع، ومنهجه فى الحوار، وموقف باطل، لا يقوم على عقل ولا يعرف منطقا، ولا يسلك غير سبيل التهديد والوعيد للإقناع .

وتكون كلمة الله ـ الداعى إلى الحق والحق عينه، ومرسل الرسل وراعيهم ـ هى الفيصل :

ـ "ولقد كتبنا فى الزبور من بعد الذكر أن الأرض يرثها عبادى الصالحون . إن فى هذا لبلاغا لقوم عابدين . وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" (الأنبياء ـ ٢١ : ١٠٥ ـ ١٠٧) .

وهل هناك رحمة بالإنسان أكبر من أن يفكر بعقله، الذى ميزه الله به على غيره من المخلوقات، وبه كرّمه، فجعله خليفة له ؟ إن الإنسان لو فعل ذلك لسار فى طريق الصلاح، طريق الإيمان، طريق الحق، فعاش فى دنياه سعيدا، وعاش فى أخراه أسعد .

****

هذه قصص الأنبياء عليهم السلام ـ فى مُجملها ـ كما تَرد فى كتاب الله الكريم، متناثرة بين سوره أحيانا، متجمعة أو شبه متجمعة أحيانا أخرى، كما ترد فى سورة الأنبياء (رقم ٢١ من المصحف)، وهى عندما ترد على هذا النحو أو ذاك لا تَرد عبثا، وإنما ترد لتقول للرسول الكريم ـ خاتم الأنبياء والمرسلين ـ أن ما حدث ويحدث له قد حدث لإخوانه الأنبياء جميعا، وأنه يجب أن يستمر فى دعوته كما استمروا، وأن الله سبحانه واقف إلى جواره كما وقف إلى جوارهم، وأنه ناصر عباده والمؤمنين به، والداعين إليه، فليصبر كما صبروا، وليثبت كما ثبتوا، وليدع كما دعوا، وليتأكد من نصر الله وتأييده كما تأكدوا .

وصدق الله وعده، ونصر جنده، وهزم الأحزاب وحده، وانتصرت كلمة الله، والحمد لله رب العالمين .

وهى عندما تظل فى كتاب الله الكريم على هذا النحو، يقرؤها المسلم كلما قرأ القرآن، ويتعبّد بها فى صلاته، إنما تعنى أن معركة الحق والباطل لم تنته ولن تنتهى أبدا، وأن المسلم يجب أن يتخذ من حياة هؤلاء الأنبياء نبراسا لحياته، يبدّد به ظلمات نفسه إذا ما أظلمت، أو أوشكت أن تُظلم .

وهى تعنى فى الوقت ذاته أن الله سبحانه وتعالى يريد أن يضع فى قلب المسلم عقيدة لا تتغيّر أبدا، وهى أن طريق الله طريق الحق طريق وعر، محفوف بمكاره الدنيا وأخطارها، ولكنه الطريق الوحيد الذى يحقق للإنسان ـ كما أراده ربه ـ خليفة له ـ إنسانيته، فقد سُئل رسول الله صلى الله عليه وسلم ـ فيما يرويه الترمذى عنه : أى الناس أشد بلاء ؟، فقال :

ـ "الأنبياء، ثم الأمثل فالأمثل، يُبتلى الرجل على حسب دينه، فمن كان صلبا اشتدّ بلاؤه، وإن كان فى دينه رقة ابتلاه الله حسب دينه، فما يبرح البلاء بالعبد حتى يمشى على الأرض وما عليه خطيئة" .

ففى قصص الأنبياء للمسلم عظة وعبرة فى حياته المعاصرة، بل لعله أشد حاجة إليها اليوم منه فى أى وقت مضى، بعد أن طغت المادّية على العقول، فطمست القلوب وصدّتها عن طريق الله، وصارت تلك المادية المدمّرة على هذا النحو مهدّدة للحياة البشرية على هذه الأرض، ولم يعد للناس من سبيل إلى النجاة سوى العودة إلى الله الحق، يبدّدون بنوره ظلمات نفوسهم، ويعيشون فى هديه إخوة أحبّاء آمنين، متعاونين فى تعمير الأرض، ونشر العدل بين الناس ـ كل الناس

المقولة السابعة

خير أمة أخرجت للناس (١)

موقفان :

وحياة الإنسان، مهما طالت، لا تعدو أن تكون (موقفا) من الحياة، يتّخذه الإنسان، فتترتب عليه (مواقف) الحياة الأخرى، ومن خلال هذه المواقف الحياتية، المترتبة على ذلك الموقف (الأمّ)، تتخذ الشخصية الإنسانية، ملامحها المحدّدة، التى تُعرف بها بين الناس .

ولا يعنى ذلك (جمود) الشخصية الإنسانية، عند مواقف محدّدة، فالجمود سمة حياة الحيوانات الدنيا، التى تتصرف فى حياتها مدفوعة (بالغريزة) وحدها، وعدم الجمود، هو سمة الحياة الإنسانية الراقية بطبعها، والقادرة بحكم رقيّها - على أن (تستجيب) لكل جديد، بالتصرُّف المناسب له .

بل إن القرآن الكريم ذاته، حين ينعى على الكفار، إنما ينعى عليهم هذا (الجمود)، الذى نراه فى موقفهم من (الدعوة الإسلامية)، قائما على أساس الجمود، لا على أساس الإنكار، لأن الإنكار يعنى (التفكير)، واتخاذ قرار غير سليم، مبنى عليه، بينما الجمود يعنى، حتى عدم الرغبة فى التفكير. وهم فى هذا الجمود، أو عدم الرغبة فى التفكير، يوصفون - فى القرآن الكريم - بأنهم كهذه الحيوانات الدنيا :

-"ولقد ذرأنا لجهنم كثيرا من الجن والإنس، لهم قلوب لا يفقهون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لا يسمعون بها، أولئك كالأنعام، بل هم أضلّ، أولئك هم الغافلون" (الأعراف - ٧ : ١٧٩).

-"... إنْ هم إلا كالأنعام، بل هم أضلّ سبيلا" (الفرقان - ٢٥ : ٤٤) .

ومرجع (جمود) هؤلاء، على هذا النحو الحيوانى المخزى، عادة، هو (تقليدهم) لآبائهم، وعدم رغبتهم، حتى فى مجرد التفكير فيه، وهذا هو العيب الأكبر، فى أية حياة إنسانية .. حقيقية.

وإنما يعنى هذا الثبات النسبى فى الشخصية الإنسانية، من خلال ثبات الموقف الأم، الذى تنبُع منه كل المواقف الحياتية الأخرى، أن لكل شخصية (ملامح) محدّدة، تُعرف بها بين الناس، وأن المعالم الأساسية، لهذه الشخصية، لا تتغيّر تغيّرا جذريا، عبر حياتها

---

(١) نشرت بمجلة (الأمة) القطرية فى عددها الثانى عشر - السنة الأولى - ذو الحجة ١٤٠١ هـ - تشرين الأول (أكتوبر) ١٩٨١ م، ص ٩٦، ٩٧ .

الطويلة، إلا فيما ندر، ولأسباب كثيرة، ومعقدة فقد يتحول المتفائل فى الحياة، لأسباب كثيرة، إلى متشائم، وقد يتحول المؤمن إلى كافر، كما قد يتحول المتشائم إلى متفائل، والكافر إلى مؤمن.

وقد عبر عن إمكانية هذا التحوُّل تلك، أبو بكر رضى الله عنه، حين قال، وهو المشهود له بالجنة :

"والله لو كانت إحدى قدميّ فى الجنة، ما أمنت مكر الله" .

والذى يعنينا هنا، أن هذا التحوّل فى الموقف الأم، حين يحدُث، إنما تحدُث - نتيجة له - تغيّرات فى كل المواقف الحياتية، المترتّبة على هذا الموقف الأم، أو التابعة منه .

ولقد كان تحوّل عمر بن الخطاب، رضى الله عنه، من الكفر إلى الإيمان، له أسبابه ومقدماته، التى تحدّثنا عنها كتب التاريخ، ثم كانت له - بعد ذلك - آثاره، على كل مواقف عمر فى حياته، فتحولت من النقيض إلى النقيض، كما تحدثنا عن ذلك كتب التاريخ أيضا .

وما أصاب عمر، بهذا التحوّل من الكفر إلى الإيمان، أصاب كل مسلم، فى العهد الأول، وفى العهود التالية، وإلا : فماذا يكون معنى الإيمان، إن لم يُحدث هذا (الانقلاب) فى الشخصية، التى مسّ قلبها - حقيقة - هذا الإيمان ؟

وكما يتغيّر الموقف الأم، من الكفر إلى الإيمان، أو من الإيمان إلى الكفر، فتتغيّر كل المواقف الفرعية، المبنيّة عليه، فإن هذا الموقف الأم، يمكن أن يتغيّر من إيمان إلى إيمان آخر، فيحدث - نتيجة لهذا التغير - تغيّر فى المواقف الفرعية، يباعد بين الإنسان، وبين الإيمان (الصحيح). بل إنه قد يحوّل الإنسان، وهو لا يدرى، إلى موقف مضاد للإيمان .

وليست قصة (المنافقين)، الذين ظهروا فى المجتمع الإسلامى، منذ عهد النبوّة، والذين يملئون الأرض من حولنا، إلا نوعا من هذا الإيمان الآخر، المضادّ للإيمان الحقيقى .

ولقد كان الإسلام واضحا منذ البداية، فى هذه القضية، التى يجد الشيطان له منافذ، يتسرب - من خلالها - إلى قلب الإنسان، ليباعد بينه وبين الإيمان الحق - كان واضحا فيها، وضوحه فى كل قضاياه، حين بيّن أن هناك موقفين، لا ثالث لهما - أولهما هو الإيمان، وثانيهما هو اللا إيمان، وأن موقف اللا إيمان، هو ذلك الموقف الذى يقفه الكفار والمشركون والمنافقون

-"وبشّر المؤمنين بأن لهم من الله فضلا كبيرا . ولا تُطع الكافرين والمنافقين، ودع أذاهم، وتوكل على الله، وكفى بالله وكيلا" (الأحزاب - ٣ : ٤٧، ٤٨) .

-"يأيها النبى جاهد الكفار والمنافقين، واغلُظ عليهم، ومأواهم جهنّم، وبئس المصير" (التوبة - ٩ : ٧٣).

بل إن هذا التغيُّر، قد يُصيب قلب الإنسان المؤمن، الصادق الإيمان، فيحوّله من حال إلى حال، برغم إيمانه .

وتلك هى القضية التى تعنينا هنا، لأنها هى (المفتاح)، الذى بدونه، لا يمكن فهم ذلك التحوّل الجذرى الخطير، فى التاريخ الإسلامى، من حال إلى حال .

وهو تغيّر جذرى خطير، أصاب الشخصية المسلمة فى صميمها، فكان من نتائجه، ما يعيشه المسلمون اليوم، من ذلّ وهوان، على النفس والغير، بعد أن عاشوا قرونا طويلة، يحملون لواء المدنية والحضارة، والرقىّ العقلى والخلقى، فى عصر كانت فيه كل هذه المعانى، لا تتوفر لغيرهم، فى شرق، أو فى غرب .

ولنركز - فيما تبقى لنا من مساحة - على التغير الذى أصاب تلك الشخصية المسلمة، فى فهم مناط تخيير الأمة الإسلامية، وتفضيلها ، على غيرها من الأمم، كما توضحه الآية الكريمة:

-"كنتم خيرَ أمة أُخرِجت للناس، تأمُرون بالمعروف، وتنهوْن عن المنكر، وتؤمنون بالله، ولو آمن أهل الكتاب لكان خيرا لهم، منهم المؤمنون، وأكثرهم الفاسقون" (آل عمران - ٣ : ١١٠)

ومسلكان:

وثمة موقفان متناقضان، وقفتهما الشخصية المسلمة، عبر تاريخها الطويل، من هذه الآية الكريمة الواحدة، على سبيل المثال، تَرتب عليهما مسلكان متناقضان لهذه الشخصية، دفع أولهما بها إلى ذلك الموقف الحضارى الرائع، الذى وقفته تلك الشخصية، فى عصورها الوسطى، كما تحدثنا عنه كتب التاريخ - وأدى ثانيهما بها إلى ذلك التردّى الذى تعيشه اليوم، لأسباب تاريخية كثيرة .

فأما **الموقف الحضارى الأول**، فهو أن مناط تفضيل الأمة الإسلامية، هو اقترابها من مَثَلِهَا الأعلى، وهو الله سبحانه، وسيرها - نتيجة لذلك - على هداه، ومن ثم إحساسها

العميق برسالتها الإنسانية متمثلا فى الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر على حد ما يحدثنا بذلك، ظاهر الآية الكريمة

ولقد كانت نتيجة هذا الموقف، من الناحية السلوكية، سعيا ونشاطاوعملا، وسيرا فى طريق العلم، وسيرا ـ بالتالى ـ فى طريق الحضارة

وأما الموقف المتردّى الثانى، فهو أن مناط تفضيل الأمة الإسلامية، هو (مجّرد) شهادة ألا إله إلا الله، وأن محمدا رسول الله، دون أن يتبع هذه الشهادة، على أهميتها، تغيّرٌ فى السلوك، يفرق بين المسلم وغير المسلم، ويستحق به المسلم، بالتالى، أن يتميز على غير المسلم، عند الله وعند الناس

ولقد كانت نتيجة هذا الموقف، من الناحية السلوكية، كسل وتراخ، وتواكلية باسم التوكُّل، وتأخر وتطاحُن، وترك لكل مفيد وبنَّاء، للفرد والأمة، وهجر العلم، وبُعد، بالتالى، عن أى سبب من أسباب الحياة الحرة الكريمة، كما يريدها الإسلام، ويرسُم لها

ثم كانت نتيجته، من الناحية العملية، ذلك الهوان، الذى يعيشه المسلم اليوم، فرداً وجماعة.

وأولئك الذين لا يستطيعون أن يستوعبوا سرَّ هوَان المسلمين اليوم، على أنفسهم وعلى غيرهم على السواء، عليهم أن يتذكروا أن (عدل) الله سبحانه، يأبى أن يحرم جاداً، لأنه غير مسلم، وأن يُغدق على كسول لأنه مسلم، وأن هذا العدل الإلهى، يعنى أن يعطى الله هذه الدنيا لكل جادّ فيها، سواء أحبّه أم أبغضه، وإن قصر الآخرة على من أحَب وحده

ثم إن عليهم أن يتذكّروا أيضا، أن الإيمان ببعض الكتاب، لا بد أن يؤدّى إلى الإيمان بالبعض الآخر، وإلا كان هذا الإيمان، إيمانا زائفا، كذلك الإيمان، الذى عابه القرآن الكريم، على أهل الكتاب، حيث يقول سبحانه، موجها خطابه إلى بنى إسرائيل (هنا) :

ـ "... أفتؤمنون ببعض الكتاب وتكفُرون ببعض ؟ فما جزاء من يفعل ذلك منكم، إلا خزى فى الحياة الدنيا، ويـوم القيامـة يُردّون إلى أشدّ العذاب، ومـا الله بغافل عـما تعملون" (البقرة-٢ : ٨٥).

إن الإيمان الحق بالله سبحانه، لا بد أن يدفع إلى السير فى طريق الله، سيرا لا يقف عند حدّ سيرا يبدأ باللسان، وينتهى إلى مطابقة الأفعال للأقوال سيرا يصل بالإنسان

المسلم ـ فرداً وجماعة ـ إلى ذلك الموقف الحضارى الرائع، الذى وقفه المسلمون، فى حدود الإسلام، على النحو الذى وضحناه آنفا، فى تعليقنا على مناط تفضيل (الأمة الإسلامية)، على غيرها من الأمم (تأمرون بالمعروف، وتنهون عن المنكر، وتؤمنون بالله)

وطريقان:

ولست ـ رغم ذلك ـ مع المتشائمين، فالتشاؤم والإيمان ـ فى نظرى ـ لا يلتقيان، لأن معنى التشاؤم، هو اليأس من رحمة الله، و "لا ييأس من روح الله، إلا القوم الكافرون "، على حدّ تعبير سيدنا يعقوب، فيما يرويه القرآن الكريم عنه (يوسف ـ ١٢ : ٨٧)

ولم يكن غريبا، أن يكون فى التاريخ الإسلامى، خطوط الصعود والهبوط، وأن يكون فيه بدر وأُحُد، وعبد الله بن أبىّ وابنه، فهو تاريخ يصنعه الرجال، الذين خلقهم الإسلام، أو أعاد تشكيلهم، بتعبير أصحّ.

ولقد ضعُف الرجال، فى فترات تاريخية سابقة، ضعفا، أغرى التتار والصليبيين بالعدوان، ولكنه خلق فى الوقت ذاته، صلاح الدين وقُطز، ليُغيّرا مسار التاريخ، الذى انحرف عن المسار.

وإذا كان تاريخ هذه الأمة، التى فضلُها الله على غيرها من الأمم، قد اختلّ، فى القرون القليلة الماضية، بحيث أغرى التتار والصليبيين الجُدد، فإن حاضر هذه الأمة، الماثل أمامنا اليوم، فى إيران وأفغانستان، وفى غيرهما من أرض الإسلام، يدلّ على مولد الكثيرين من أمثال صلاح الدين وقطُز، الذين يستعدّون لحمل الراية، وتغيير مسار التاريخ من جديد وبجانب أمثال صلاح الدين وقطز، الأمة الإسلامية كلها، وقد ثارت على التبعية والعمالة والذيلية، وأصرّت على أن تستغل ما اختصها الله به من خيرات طبيعية، تستطيع ـ بها ـ أن تتحكم فى مصير البشرية .لقد اختارت طريق العزّة، ورفضت طريق الخضوع والخنوع :

"ولينصرُنّ الله من ينصرُه، إن الله لقوى عزيز الذين إن مكّناهم فى الأرض، أقاموا الصلاة، وأتوا الزكاة، وأمروا بالمعروف، ونهوا عن المنكر، ولله عاقبة الأمور" (الحج ـ ٢٢: ٤٠، ٤١)

المقولة الثامنة

الإسلام بين التجديد والتجدد (١)

مع التغيّر المستمرّ فى الحياة، بسبب التقدّم العلمى والتكنولوجى المعاصر، الذى لم يهدأ، منذ وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها، وإنما أخذت خطواته تتّسع، يوما بعد يوم ـ يكون من المنطقى، أن يصحَب هذا التغيّر المستمر، تغيّر آخر، فى جوانب الحياة الاجتماعية، وفى التقاليد والقيم السائدة، حتى لا يكون (الواقع) المادى فى جانب، و(الواقع) الاجتماعى والقيمى، وغيرهما، فى جانب آخر.

ولْنسمّ هذا التغيّر تغيّرا، أو نسمّه تجديدا، أو نسمّه أى اسم، يدل على هذا التغيّر، الذى يفرض نفسه، شئنا أم لم نشأ، فليست العبرة بالأسماء، وإنما العبرة بالمسمّيات، أو بما تدل عليه هذه الأسماء.

وليس هذا التغيّر فى الحياة الإنسانية، بالشىء الجديد، الذى ينفرد به هذا القرن العشرون، أو النصف الثانى منه، وإنما هو سمة من سمات الحياة الإنسانية على هذه الأرض، منذ كانت هذه الحياة الإنسانية، إلا أن (حجم) هذا التغيُّر و(مداه)، هو الذى يختلف من عصر إلى عصر، وقد بلغ حجم هذا التغيُّر ومداه، ذروته ـ كما سبق ـ فى النصف الثانى، من هذا القرن العشرين.

والتغيّر فى حدّ ذاته ظاهرة صحية، لأنه يؤدّى ـ فى النهاية ـ إلى تكامل وانسجام، فى خطوط الحياة الإنسانية، وفق ما جدّ من ظروف، استدعت التغير، لتحقيق هذا التكامل والانسجام، وبدون هذا التغيّر، (تتفسّخ) الحياة الإنسانية، لأن بعض جوانبها يكون فى اتجاه، وبعضها الآخر، يكون فى اتجاه آخر .

الدين والتجديد :

وإذا أخذنا الدين بمعناه الواسع، على أنه (ما يدين الإنسان)،أى ما (يؤمن) به، ويسير عليه فى حياته، سواء كان هذا الدين دينا سماويا، منزّلا من السماء، أو دينا غير سماوى، فإننا نجد التغيّر ـ أو التجديد ـ قد امتدّ إلى كثير من الديانات، فقد (تطوّرت) فكرة (الإله)

---

(١) نشرت مجلة (الدعوة) القاهرية، فى عددها رقم ٣٧ ـ السنة ٢٨ (٤١١)، الصادر فى غرة رجب ١٣٩٩هـ ـ يونيو ١٩٧٩ م، ص ٢٤، ٢٥

فى مصر القديمة، من تعدُّد الآلهة، إلى الإله الواحد. وهو فرعون مصر، وتبع هذا التطوُّر، تطوُّر - أو تغيُّر - آخر، فى مختلف جوانب الحياة المصرية القديمة، كما نعلم.

كذلك تطوَّر الدين الهندى القديم، من البراهمانية، إلى البوذية، وكان هذا التطوَّر، استجابة لتَطَوُّر أصاب الحياة الهندية، قريب من ذلك التطوُّر الذى أصاب الحياة المصرية القديمة من قبل، كما كان - فى الوقت ذاته - لونا من ألوان (التكيف)، مع هذا الواقع الهندى الجديد.

وما قلناه عن ديانات مصر القديمة، وديانات الهند القديمة، يمكن أن يُقال عن كونفوشيوسية الصين، وعن زرادشتية فارس، وعن ديانات الإغريق والرومان القدماء، قبل ميلاد السيد المسيح.

ولم يقف التجديد، عند حد هذه الديانات غير السماوية، بل إنه تعدّاه أيضا إلى ديانات السماء، والمثل الواضح عليها هنا، هو المسيحية. ولم يَسْتَعْصِ على هذا التجديد من هذه الأديان السماوية الباقية بيننا اليوم، سوى اليهودية والإسلام، وإن كان (الدافع) إلى هذا الاستعصاء فـــى اليهودية، على النقيض منه تماما، فـــى الإسلام، على نحو ما سنرى فيما بعد.

التجديد فى المسيحية:

لم يُصب التجديد المسيحية، بعد سنوات طويلة من ظهورها، كما حدث فى الديانات غير السماوية، وإنما أصابها، مسرعا إليها، بعد سنوات قليلة من رفع السيد المسيح إلى السماء.

وكانت المسيحية قد جاءت أساسا إلى بنى إسرائيل، لتصحيح مسار اليهودية، أو لتجديدها، ولكنها قوبلت (بالجمود) اليهودى، الذى سنراه فيما بعد، يصل إلى حدّ (التحجُّر)، والذى أدى إلى محاربة السيد المسيح، بكل السبل، مما اضطره - وهو الصبور الحكيم - إلى أن يصرُخ فى اليهود :

"أيها الحيّات، أولاد الأفاعى، كيف تهربون من دينونة جهنّم ؟ "، "هوذا بيتكم يُترك لكم خرابًا "(إنجيل متى - ٣ : ص ٢٣ : ٣٣، ٣٨).

وقصص الكيد له، والتضييق عليه، ومحاربته، ثم محاولة صلبه، قصص معروفة هنا، لدى المسيحيين والمسلمين على السواء، وإن اختلفت تفصيلاتها، بين هؤلاء وهؤلاء.

ويبدو أن حرص المسيحيين على نشر تعاليمها، فى خارج إسرائيل، بعد أن فشلوا أو فشل معلمهم عليه السلام، فى نشرها داخلها، قد اضطرهم إلى إدخال (التجديدات) عليها، فى وقت مبكر، لتناسب (الشعوب) التى نُقلت إليها، فتستجيب لها، بعد أن كانت قد فُصلت، لتناسب الشعب اليهودى، الذى أُرسلت إليه .

ويقال إن هذه (التجديدات)، قد أصابت الدين كله، ابتداء من الفكرة الخاصّة بالألوهية، لُبّ أية عقيدة دينية .

وفى ضوء هذه (التجديدات)، التى اضطُر المسيحيون الأوائل أنفسهم إليها، يمكن أن نفهم ذلك الاختلاف المبكّر، الذى وقع بين الكنيسة الغربية، والكنيسة الشرقية، ولا يزال واقعا بينهما حتى اليوم، وذلك لأن الكنيسة الغربية رأت أن تقترب فى فكرة الألوهية، من التصوّر الإغريقى الرومانى القديم لها، لتدخُل ـ من خلالها ـ إلى قلوب الغربيين، بينما رأت الكنيسة الشرقية، أن يكون هذا التصوُّر، مبنيا على التصوّر المصرى القديم .

ولقد جمُدت الكنيستان على هذا التصوّر، بعد قرون طويلة من الاجتماع، للاتفاق مرة، وحمل السلاح لفرض وجهة النظر، مرة أخرى. وكان جمودهما طوال العصور الوسطى الأوربية .

ثم ظهر الإسلام، بعد ستة قرون من ظهور المسيحية، فكان لظهوره أثره الواضح، فى تجديد المسيحية، سواء فى الشرق وفى الغرب على السواء. ولكن هذا التجديد، كان جذريا، بعد قرابة تسعة قرون من ظهور الإسلام، حيث ازدهرت حضارته، وصارت حضارة عالمية، تفرض نفسها على العالم كله، ولا يستطيع العالم المسيحى الغربى، أن يتلافى تأثيرها

وهنا ـ فى مطلع القرن السادس عشر ـ تفجّرت ثورة الإصلاح الدينى فى الغرب، على يد مارتن لوثر، مستجيبة لتطوُّرات الحياة فى الغرب، لتقلب العقيدة المسيحية، رأسا على عقب، ومن هنا سر الخلاف بين الكاثوليك والبروتستانت، وهو خلاف يصل إلى حد تكفير الكاثوليك للبروتستانت، والبروتستانت للكاثوليك .

بل إن الكنيسة الغربية لا زالت تتطوّر، مجدِّدة فى المسيحية، فالكنيسة الإيطالية ـ الكاثوليكية ـ تبيح الطلاق، والكنيسة الإنجليزية (البروتستانتية)، تبيح اللواط، وتباركه . وما كانت هذه الكنيسة أو تلك، تُبيح هذا أو ذاك، قبل النصف الثانى من القرن العشرين، وإنما كانت تعلن الحرب عليه

الجمود فى اليهودية :

كان سر (التجديد) المستمر فى المسيحية، يعود إلى أنها تركت موطنها الأصلى ـ بنى إسرائيل ـ وفضلت ـ لتعيش ـ أن تكون رسالة عالمية، وليست لها مقوّمات تلك الرسالة العالمية، فأخذت تتطوّر وتتطور، حتى (انفصلت) عن كل أصولها السابقة .

ولكن اليهودية سارت على النقيض من ذلك، فحكمت على نفسها بالجمود .

ذلك أنها ليست دينا، وإنما هى مجموعة (أفكار)، خاصةً ببنى إسرائيل، أضافت إليها (التراكمات التاريخية)، فاستعصت حتى على الرسل فى اقتلاعها، حتى ولو كان هؤلاء الرسل، مُرسلين خاصة إلى بنى إسرائيل، من بين أبناء إسرائيل (يعقوب) ذاته ـ وما أكثر من أُرْسِلَ إلى بنى إسرائيل .. من هؤلاء الرسل .

ويقوم الفكر الدينى اليهودى على أساس (تفوّق) بنى إسرائيل وامتيازهم، على غيرهم من خلق الله، ومن ثم لا يُعتبر يهوديا، إلا من أتى من عرق يهودى، أما (المتهوّدون)، فهم غير مقبولين من بنى إسرائيل .

وقد خلق العالم كله، والشعوب كلها، لخدمة بنى إسرائيل، وتحقيق أهدافهم ـ فى الفكر الدينى اليهودى .

ومن دلائل تفوُّق بنى إسرائيل، على خلق الله جميعا، فى هذا الفكر الدينى اليهودى، أن لهم إلههم الخاصّ بهم، وهو غير آلهة الشعوب الأخرى .

وفى ضوء هذه الفكرة الأم ـ تفوُّق بنى إسرائيل، وتفوق إلههم ـ بُنيت كل الأفكار الأخرى، فى الدين اليهودى، فالمُحلَّلُ لليهودى، مُحرَّم على غيره، والقيم الخلقية ذاتها، تتسم بهذا الازدواج، فسرقة اليهودى محرَّمة، أما سرقة غير اليهودى، فهى واجبة ـ وهكذا .

وإلى هذا (الجمود) اليهودى، يعود سرّ بقاء بنى إسرائيل حتى اليوم، شعبا واحدا، رغم ما عاشوه معظم حياتهم من شتات وتفرُّق واضطهاد، بسبب نفس هذا (الجمود)، على أفكار عفنة لا تتَّفق مع العقل، ولا مع المنطق، ولا مع (الذوق) الإنسانى العام

(فالتوراة)، التى كتبوها بأيديهم، هى التى صنعتهم، وهى التى ترسم خطوات سيرهم، وهى التى تشكلهم، أفرادا وجماعات، مجتمعين ومتفرّقين

الإسلام والتجديد :

الإسلام دين جاء للناس كافة، ولم يأت لجنس دون جنس، وقد جاء خاتما لديانات السماء، ومعنى ذلك، أنه صالح لكل زمان ومكان، والله فيه إله الناس كافة، مسلمهم وكافرهم، لأنه خالق الجميع .

وكل ذلك يعنى ـ بلغة المنطق، التى ترتّب النتائج على مقدماتها ـ أن الإسلام دين التجديد، حتى يناسب الحياة فى كل مكان، وحتى يساير تطوّرات التاريخ عبر الزمان ـ وهذه هى قصة الفقه الإسلامى، كما نقرأ تاريخه ودواعيه

إلا أن المنطق (الوضعى) هنا، يكون منطقا قاصرا، لو قاس الإسلام، بهذه المقياس، لأن الإسلام تنزيل من عند الله سبحانه، ومعنى ذلك أنه ـ بطبيعته ـ صالح لكل زمان ومكان، وأنه ليس فى حاجة إلى يد بشرية، تمتدّ إليه، لتُدخِل عليه هذا التجديد . أى أنه (متجدّد) بطبعه، بقدر ما (يستعصى) على (التجديد) .

وتأتى صلاحية الإسلام لكل زمان ومكان، من أنه وضع (مبادىء عامة)، صالحة لكل زمان ومكان، كفكرة التوحيد، وأن الجميع عباد الله، وكأفكار العدل والتسامُح والعفو والمحبة والتوادّ والتراحُم، وغيرها وغيرها، مما لا يمكن أن يختلف (عاقلان)، على أنه أساس سعادة الفرد وحريته، وتقدُّم المجتمع وازدهاره، كما أنه الأساس الثابت، لقيام سلام دولى عادل، يُحترم فيه الجميع، أفرادا وجماعات .

أما الأمور الخاضعة للتغير، كالمنجزات العلمية والتكنولوجية، فهى (تراث) إنسانى، ينطبق عليها قول الرسول صلى الله عليه وسلم : (أنتم أعلم بأمور دنياكم) .

وإذا كان (التجديد) يفرض نفسه، من خلال هذه (المنجزات)، فإن هذا التجديد فى إطار الإسلام، غير وارد، لأن المسلم يتعامل مع هذه المتغيرات، وهو مسلم، لا يحس بأن (المبادىء العامة)، التى يقوم عليها إسلامه، قد مُسَّتْ، من قريب، أو من بعيد .

وبهذا المفهوم الإسلامى للقضية برمتها، نجد راكب الجمل، كراكب القطار، وكراكب الطائرة، يمكن أن يكون مسلما، كما يمكن أن يكون منافقا أو كافرا، والمسألة تتوقف على (تعامله) مع هذه (المبادىء العامة)، التى يقرّرها الإسلام، وموقفه منها .

ما وراء تجديد الإسلام :

وإذا كان مصطلح (التجديد) غريبا على الإسلام، على أساس أن الإسلام - بطبيعته - يقوم على (مبادىء عامة)، تَتَّخِذُ صفة (الثبات)، ولا تقبل الاقتراب منها، أوالمساس بها، على أى نحو من الأنحاء، كما أنه - فى الوقت ذاته - يتعامل مع أمور الحياة المختلفة، تعامُلا متجدّدا بطبعه، طالما لم يقترب هذا التعامُل فى تجدُّده - من هذه المبادىء العامة، ولم يَمَسَّها، فإن القائلين (بتجديد الإسلام)، لابد أن يكون وراء قولهم هذا، غرض .

وظاهر هذا الغرض، أنهم يريدون أن يُبقوا على الإسلام (عصريا)، قادرا على مسايرة خُطَى الحضارة والمدنية، وبذلك يحافظون عليه فى قلوب أبنائه، كما يساعدون على نشره أيضا بين غير المسلمين .

وهو غرض نبيل ولا شك، إن كانوا صادقين فيه .

إلا أن التاريخ الإسلامى الطويل، منذ عهد المنافقين واليهود فى المدينة، يدل على أن مثل هذا الغرض النبيل، يضرّ بالإسلام ولا ينفعه، وعلى أنه - لذلك - يُثير من الشكوك حوله، أكثر مما يدعو إلى التفكير فى فوائده ومزاياه .

وقد رأينا من قبل، ما أدّى إليه مثل هذا المسلك، فى حياة المسيحية والمسيحيين .

لقد أدى بالمسيحية إلى التحريف، وأدى بالمسيحيين إلى الصراع والاقتتال، وترك التديُّن كله، والارتماء فى أحضان المادّية، يهودية وشيوعية، وفوضوية، وعبثية .

وربما كان هذا هو الغرض الحقيقى، للداعين إلى تجديد الإسلام، بعد أن فشلوا فى التسلُّل إليه، من الداخل، بشتّى السبل .

وإذا كان القول بتجديد الإسلام، خنجرا مصوَّبا إلى صدر الإسلام والمسلمين، فليست قضية الخناجر المصوَّبة تلك، بنت اليوم ولا بنت الأمس القريب، وإنما هى ترتدّ إلى فجر الإسلام الأول، وستظل حتى يَرِث الله الأرض ومَن عليها، بوصف الإسلام حقا، لابد أن تتجه إليه (سهام) الباطل، بشتى السبُل والوسائل، ولكن أعداء الإسلام سيحسّون - كما أحَسَّ أعداؤه بالأمس - بأن سهامهم تتجه إلى نحورهم، ليحفظ الله دينه، كما وعد فى محكم كتابه:

"إنَّا نحنُ نزَّلْنَا الذكر، وإنَّا لَهُ لَحَافظُون" (الحجر - ١٥ : ٩) .

المقولة التاسعة

الإسلام .. والإرادة الحضارية (١)

"... إنّ اللهَ لا يغيّر ما بقوم حتّى يغيّروا ما بأنفسهم ..."
(الرعد ـ ١٣ : ١١) .

فى عصر التقدّم العلمى والتكنولوجى الذى يعيشه الناس فى عالمنا المعاصر، يحلو للبعض أن يعزو هذا التقدّم إلى (التحرّر) من الدين، والثورة على الأفكار والمعتقدات الدينية.

وأولئك الذين يفكّرون هذا التفكير يبنُون وجهة نظرهم على ما رأوه من تاريخ أوربا فى العصور الوسطى، حيث كان العداء شديدا بين رجال الدين ورجال العلم، وقد وصل هذا العداء حدّ (الحرب) التى أُعلنت على بعض العلماء، من أمثال كوبرنيكس وجاليليو، ممن وصل بهم العلم إلى حدّ اكتشاف نظريات جديدة، أثبتت الأيام صدقها، ولكنها لم يكن لها سند من عقيدة، فكان هذا الكشف فى حدّ ذاته ـ لذلك ـ خروجا على العقيدة، ودليلا على الكفر، يستحق عليه القائل به الموت .

ولم يكن الخطأ هنا خطأ رجال الدين وحدهم، بل كان للعلماء نصيبُهم من هذا الخطأ، فلقد رأوا رجال الدين (يتعصّبون) للدين ومعتقداته، وينكرون العلم ونظرياته، فتعصّبوا هم للعلم، وتنكّروا للدين، فوقعوا ـ وهم لا يعلمون ـ فى نفس الخطأ الذى وقع فيه رجال الدين .

ومنذ ذلك اليوم، والصراع قائم بين رجال الدين ورجال العلم فى أوربا، ونتيجة هذا الصراع أن الدين لم يعُد قادرا على أن (يحل) مشكلات المجتمع الأوربى التى تتعقّد بتعقّد حضارته، التى تزداد تعقيدا يوما بعد يوم، نتيجة لسرعة التطوّر العلمى والتكنولوجى فى عالمنا المعاصر، والتى تبلغ ذروتها فى بلاد الغرب .

وإذا كان للعداء بين الدين والعلم فى أوربا ما يبرّره، حيث لم تستطع أوربا أن تنطلق فى مجال الحضارة والتقدّم إلا بعد ثورة الإصلاح الدينى بها سنة ١٥١٥، فإن تاريخ الشرق الإسلامى يؤكّد عكس ذلك تماما، فالشرق الإسلامى لم يتقدّم وينهض إلا فى ظل الإسلام، وهو لم يتقهقر ويتخلّف حضاريا إلا عندما ضعُف الوازع الدينى عند أبنائه، فصاروا يأخُذون بشكليات الدين الإسلامى دون لبابه، وصار الإسلام فى نظرهم مجموعة من

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى سنتها رقم (٣٥) ـ العدد (١٢) ـ الصادر فى ذى الحجة ١٣٩٧ هـ ـ نوفمبر ١٩٧٧م، ص ١٥٨ ـ ١٦٠ .

(الطقوس) الشكلية، التى لا تستطيع أن تَصِل إلى القلب، فتشعّ فيه نورا، يبدّد ظلمات النفس، ويطهّرها من أدرانها، ومن ثم لم تُفِدْهم هذه الطقوس، ولم تدفع عنهم ـ كما كانت تفعل فى عهود الإسلام الأولى ـ كيد كائد، ولا مؤامرات متآمر .

والحضارات العشرون التى شهدها الإنسان منذ أقدم العصور وحتى اليوم، لم تكن أبدا تلك المنجَزات أو المخترعات الماديّة، التى نراها فى حضارة القرن العشرين الراهنة، تبهَر العقول والألباب، بدقتها وإحكامها، وبسرعة تطوُّرها وتغيُّرها، وإنما تلك المنجزات المادية هى ثمرة تلك الحضارة فقط، أما حقيقة الحضارة فهى أعمق من ذلك بكثير .

إن الحضارة هى (الرغبة) فى التطوُّر والتغيير، ورفض الأمر الواقع، و(الإصرار) على أن يكون (الإنسان) ـ الذى كرّمه ربه ـ سيّدَ الأحداث، لا أن يكون مجرد (شىء) تسيّره تلك الأحداث .

وتلك الرغبة فى التغيير، وذلك الإصرار على أن يكون (الإنسان) سيّد الأحداث، لا بد أن تدفع بالإنسان إلى أن يتعَب ويكدّ، ويقرأ ويطّلع، ويتعاون مع غيره، حتى يحقق أمله، ويَصِل إلى هدفه .

ولم يوجَد دين من الأديان السماوية جعل تلك الرغبة فى التغيير، وذلك الإصرار على أن يكون الإنسان سيّد الأحداث، جزءا لا يتجزأ من العقيدة، كما فعل الإسلام، ومن ثم كانت إمكانيات التقدّم الحضارى فى ظلّه كثيرة كثيرة، فقد ظلت الحضارة الإنسانية ستة قرون كاملة، من القرن السادس الميلادى (الأول الهجرى)، وحتى القرن الثانى عشر الميلادى (السادس الهجرى)، لا تجد لها ملاذا، ولا يجد العلماء المجدّدون والمخترعون لأنفسهم أمنا، إلا فى ظله .

وفى الوقت الذى كانت أوربا تحرِق فيه من يقول بكروية الأرض مثلا، كان الخليفة المأمون العباسى يستأجر من يقيس له محيط الكرة الأرضية، وكان ـ هو وغيره من الخلفاء ـ يفتحون قصورهم ومجالس علمهم وقلوبهم لكل فكر جديد، حتى ولو كان يخالف العقيدة الإسلامية ذاتها، وكان علماء الدين ـ فى هذه المجالس ـ يتصدّون لمثل هذه الآراء ولأصحابها، فيردّون الحجّة بالحجّة، والرأى بالرأى، وتكون النتيجة أن تقوى العقيدة فى نفوس المسلمين، من حيث أريد لها أن تخفُت وتضعُف :

- "... كذلك يضرب الله الحقّ والباطل، فأما الزبدُ فيذهَبُ جُفاء، وأمّا ما ينفع الناس فيمكُث فى الأرض، كذلك يضرب الله الأمثال" (الرعد - ١٣ : ١٧) .

لقد نعى الإسلام - منذ بداية الدعوة - على أولئك الذين يتشبثون بالقديم لمجرّد أنه قديم، توارثوه، عن الآباء والأجداد، وأمر بالتفكر والتدبُّر، غربلة لهذا القديم مما علِق به من شوائب، ومما لم يُعد يناسب (العصر)، أو يتفق مع العقل والمنطق :

- "وإذا تُتلىَ عليهم آياتُنا بينات قالوا : ما هذا إلا رجل يريد أن يصدكم عمّا كان يعبُد آباؤكم، وقالوا : ما هذا إلا إفك مفتَرَى، وقال الذين كفروا للحقّ لمّا جاءهم : إن هذا إلا سحر مُبين" (سبأ - ٣٤ : ٤٣) .

وهو يصف هؤلاء الذين (يلغون عقولهم) على هذا النحو، باسم العرف والتقاليد، بأنهم صمّ وبكم وعمى، لأن ما يسمعونه وما يبصرونه لا يفيدهم كآدميين، فلا يدفعهم إلى تفكُّر أو تأمُّل فيما َيسمعون أو ُيبصرون :

- "وإذا قيل لهم : اتّبعوا ما أنزل الله، قالوا : بل نتّبع ما ألفينا عليه آباءنا، أوَ لو كان آباؤهم لا يعقِلون شيئا ولا يهتدون ؟ ومثل الذين كفروا كمثل الذى َينْعِقُ بمَا لا يسمَع إلا دعاء ونداء، صمّ بكم عمى فهم لا يعقلون" (البقرة - ٢ - : ١٧٠، ١٧١).

وفى الوقت ذاته، يأمُر الإسلام أتباَعه والمؤمنين به ويمبادئه بأن يتفكروا ويتدبّروا، فيما حولَهم من أرض وسماء وخلق كثير، ليكون إيمانهم عن (اقتناع) ويقين، لا عن مجرّد تقليد أعمى لآخرين، مهما كان هؤلاء الآخرون :

- "إنّ فى خلق السموات والأرض، واختلاف الليل والنهار، لآيات لأولى الألباب . الذين يذكُرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم، ويتفكرون فى خلق السموات والأرض، ربّنا ما خلقتَ هذا باطلا، سبحانك، َفقِنا عذاب النار" (آل عمران - ٣ : ١٩٠، ١٩١).

- "هو الذى أنزل من السماء ماء، لكم منهم شراب، ومنه شجر فيه تُسيمون. يُنبت لكم به الزّرع والزيتون والنخيل والأعناب ومِن كل الثمرات، إنّ فى ذلك لآية لقوم يتفكّرون. وسخّر لكم الليل والنهار والشمس والقمر، والنجوم مسخّرات بأمره، إن فى ذلك لآيات لقوم يعقلون ...." (النحل - ١٦ : ١٠ - ١٢) .

ومثلما يأمر الإسلام أتباعَه والمؤمنين به بأن يتفكروا فيما حولهم ويتأملوه، يأمُرهم بأن يتأملوا فى عالم آخر غير بعيد عنهم، وهو عالم النفس الإنسانية، الغريب المعقَّد، الذى تبدو فيه ـ بكل ما به من أجهزة أحكم صنعَها الجبارُ المتعال سبحانه ـ معجزة المعجزات حقا :

ـ "وفى الأرض آيات للموقنين. وفى أنفسكم، أفلا تبصرون ؟" (الذاريات ـ ٥١ : ٢١) .

وهو أمر يأتى ـ كما يبدو من سياق الآيتين السابقتين ـ غير مباشر، فى كلمات محدودات مختصرات، ولكنها بلاغيا أقوى من الأمر المباشر، بذلك الاستفهام الإنكارى فى (أفلا تبصرون؟)، الذى ينكر (عقلانية) الإنسان، إذا هو لم يتدبَّر فى النفس وخارجها، من معجزات الله التى لا يدركها حصر، ويعتبر ـ بالتالى ـ التفكر والتدبر هما المدخلين الوحيدين لكل إيمان صحيح .

والإسلام حين يدعو إلى التفكّر والتدبر، ويأمُر بهما، وينهى عن التقليد الأعمى للآخرين، ويحذر من نتائجه، إنما (يزرع) فى نفوس أتباعه (الرغبة) الأكيدة فى التطوّر والتغيير، ويجعل هذه الرغبة جزءا لا يتجزأ من العقيدة الإسلامية، لا ينحرف عنه مؤمن بالإسلام صحيح الإيمان .

والرغبة الأكيدة فى التطوّر والتغيير، تستدعى ـ ليكون التطور والتغيير إلى أحسن ـ علما ومعرفة، وبحثا (علميا) صادقا، يتعاون فيه كل القادرين عليه، فى كل مجال من مجالات المعرفة، التى يحتاج إليها المجتمع فى تطوّره. وقد كان القرآن الكريم بليغا بليغا، حين عبَّر عن هذه الحاجة إلى العلم والمعرفة والبحث العلمى الحقيقى، فى أولى آيات القرآن التى تنزَّلت على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم، معلنة بدء الوحى وبدء الرسالة السمحاء ـ خاتم رسالات السماء :

ـ "اقرأ باسم ربك الذى خلَق. خلَق الإنسانَ من عَلَق. اقرأوربُّك الأكرم . الذى علَّم بالقلم. علَّم الإنسان ما لم يعلم" (العلق ـ ٩١ : ١ ـ ٥) .

وكأنما أرادت حكمة اللّٰه سبحانه أن تجعل (القراءة) هى عنوان الإسلام، وشعار الأمة المسلمة. والقراءة كلمة تعنى معنى أكبر من ذلك المعنى المحدود الضيِّق، الذى يتبادر إلى الذهن عند سماعها. إنها تعنى العلم والمعرفة، فالقراءة هى بابهما الوحيد، وهى تعنى (طلب العلم من المهد إلى اللحد) على حدِّ تعبير الرسول الكريم، وهى تعنى الرحلة والسياحة، كما

تعنى الاتصالات المستمرّة مع الآخرين من العلماء، فى داخل الوطن وخارجه، و(لوْ فى الصين)، على حدّ تعبير الرسول الكريم . فالقراءة قراءة فى كتاب، وقراءة فى رءوس الآخرين، ممن لديهم ما لم يكتبوه فى كتاب، وقراءة فى الطبيعة استخراجا للمعلومات منها وعنها، وقراءة فى النفس، تبدّد ظلماتها، وترفع من شأنها، وتُعلى من قدرها، حتى تكون قادرة على حمل الرسالة التى عرضها الله سبحانه على السموات والأرض والجبال، فأشفقن منها، وحملها الإنسان :

- "إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال، فأبَيْنَ أن يحملنها، وأشفقْن منها وحملها الإنسان، إنّه كان ظلوما جَهولا" (الأحزاب- ٣٣ : ٧٢) .

وكل ذلك يتطلب جهدا وعرقا ومشقة، ولكنها مقابل متواضع لذلك التكريم الذى كرّم به الله سبحانه الإنسان يوم خلقه واستخلفه وحمّله الأمانة، ومقابل أكثر تواضعا لتلك الجنة، التى عَرْضها السموات والأرض، والتى أعدّت للمتّقين .

****

هذا هو موقف الإسلام - كما أفهمه - من الدنيا، موقف كله إيجابية، فمن خلالها يسلك المسلم سبيله إلى الآخرة، وهذا هو موقفه - كما أفهمه - من الحضارة، موقف كله قابلية، ففى ظله تجد الحضارة أرضها الخصبة، لأن الحضارة فيه ليست مجرد وسيلة لمزيد من الطعام أو الشراب أو المسكن الأفضل أو الحياة الأكثر راحة وأمنا، وإنما هى - بجانب ذلك - سبيل الإنسان ليكون - كما أراده الإسلام - سيّد الأحداث، لا مجرّد شئ تسيّره الأحداث، وتتقاذفه أمواجها .

وإذا كان هذا هو موقف الإسلام من الدنيا ومن الحضارة، فهل هذا هو موقف المسلمين منهما، كما يدل على ذلك واقعُهم اليوم ؟

تلك هى القضية الخطيرة، التى يجب أن تكون شغل المسلمين اليوم - أفرادا وجماعات، فكل مسلم مسئول أمام ربه يوم القيامة عمّا قدّمه لهذه الأمة الإسلامية، وعما فرط فيه من حقوقها، حتى تكون كما أرادها الله سبحانه : أمة وسطا، وخير أمة أخرجت للناس :

- "كنتم خيرَ أمة أُخرجت للناس، تأمُرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله، ولو آمن أهل الكتاب لكان خيرا لهم، منهم المؤمنون، وأكثرهم الفاسقون" (آل عمران- ٣ : ١١٠).

المقولة العاشرة

التوازن ... أساس المجتمع الإسلامي (١)

(منذ كتب أفلاطون كتابيه "الجمهورية" و "القوانين"، قبل الميلاد بقرون، وفكرة المجتمع المثالي، أو "اليوتوبيا"، فكرة تداعب خيال الفلاسفة والمفكرين، وإن كانوا يختلفون فيما بينهم في" الأساس" الذي يقوم عليه ذلك المجتمع : أهو الفرد، أم المجتمع ؟

ولا يعنينا هنا آراء هؤلاء الفلاسفة والمفكرين في هذا المجتمع المثالي، كما تصوّره كل منهم، لأن آراءهم أبعد ما تكون عن ذلك المجتمع المثالي، لا لشيء إلا لأنها آراء يُعوزها الشمول والتوحيد، ولذلك ينُقصها ذلك التوازُن الذي يجب أن يكون موجودا بين أطراف ذلك المجتمع، وخاصة التوازن بين طرفيه الأساسيين، وهما : الفرد والمجتمع .

والذي يعنينا هنا هو : كيف يحقق الإسلام ذلك التوازُن في المجتمع الإسلامي ؟) .

****

والمجتمع - لغة - اسم مكان من الفعل (اجتمع) . ومعنى ذلك أنه يعني المكان الذي يجتمع فيه الناس. و(المجتمع) - على هذا الأساس - واسع في مفهومه، فهو يشمل أصغر المجتمعات، كالأسرة الصغيرة، التي تعيش تحت سقف واحد، والتي قد لا يزيد عدد أفرادها عن اثنين، هما الزوج والزوجة، كما يشمل الإنسانية كلها، التي تعيش على هذه الأرض . وبين المجتمعين الأصغر (الأسرة) والأكبر (الإنسانية)، توجد مجتمعات أخرى، كمجتمع القبيلة أو القرية أو المدينة أو الدولة، أو ما إلى ذلك، وفي داخل هذه المجتمعات (المتوسطة)، يمكن أن تُوجَد مجتمعات أخرى، كمجتمع الرجال ومجتمع النساء، ومجتمع الصغار ومجتمع الكبار، ومجـــتمع العـــمال ومجتمع الفلاحين ... ومجتمع المؤمنين، ومجتمع الكفار، ومجتمع المنافقين ... وهكذا .

واجتماع الناس في مكان ما يعني (المصلحة المشتركة)، ويعني (الهدف المشترك)، الذي يسعون لتحقيقه، كما يعني - في الوقت ذاته - السعي والعمل لتحقيق ذلك (الهدف)، وتوزيع الأعباء والمسئوليات على أفراد ذلك المجتمع، كل حسب جهده وطاقته، والقيادة التي تنظم وتشرف على هؤلاء الأفراد، وتسلسُل تلك القيادة، وما إلى ذلك .

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، في عددها الأول من السنة (٣٦) - الصادر في المحرم ١٣٩٨هـ - ديسمبر ١٩٧٧ م، ص ١١٥، ١١٦ .

وقد يكون ذلك كله مكتوبا ومشروحا ومفسرًا، تضبطه (القوانين) و (الدساتير) و (اللوائح)، كما هو الحال على مستوى الدولة، أو على مستوى الشركات والمؤسسات والمنظمات والنقابات، أو على مستوى الأمم المتحدة التى تعبر عن المجتمع الدولى (الإنسانى)، وقد يكون غير مكتوب ولا مشروح، فلا يتعدّى (العرف) و (التقاليد)، كما كان الحال فى المجتمعات القديمة والبدائية، وكما هو الحال على مستوى الأسرة اليوم، ولكن العرف والتقاليد قد تكون أقوى سلطانا وتأثيرا فى نفوس أفراد المجتمع من القوانين والشرائع .

وسواء كان هذا المجتمع صغيرا أو كبيرا، فإن وحدة هذا المجتمع الأساسية هى الفرد، فهو اللبنة التى يقوم عليها ذلك البناء الشامخ، الذى يُسمّى (المجتمع)، فهو أساس الأسرة، وهو أساس القرية والمدينة، وهو أساس المزرعة والمصنع، وكلما كان الأساس قويا، كان البناء ثابتا متينا، وكلما كان هشا ضعيفا، كان البناء متداعيا آيلا للسقوط .

ولا يُقصد بالقوة هنا قوة الجسد وحدها، وإنما يُقصد بها القوة بمعناها العام، أى قوة الجسد وقوة العقل وقوة الروح وقوة العزيمة، بالإضافة إلى قوة فهم (الهدف المشترك)، وشدّة الحرص على (المصلحة المشتركة)، والتزوُّد بالوسائل التى يستطيع بها تحقيق هذا الهدف، وتلك المصلحة .

وقد عبر المعلم الأعظم عن هذه الحقيقة فيما يتصل (بمجتمع المؤمنين) بقوله صلى الله عليه مسلم :

- "المؤمن القوى خير وأحبّ إلى الله من المؤمن الضعيف، وفى كل خير . احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شىء فلا تقل : (لو كان كذا كان كذا)، ولكن قل : قدر الله وما شاء فعل، فإن (لو) تفتح عمل الشيطان" .

وسواء كان هذا المجتمع صغيرا أو كبيرا، فإن هذه اللبنة (الفرد)، التى يقوم عليها ذلك البناء الشامخ (المجتمع)، لا قيمة لها وحدها، وإنما هى تَستَمِدُّ قوتها من قوة البناء ذاته، كما ينعكس عليها تداعى البناء وتصدّعه، فتتصدّع عندما يتصدّع، أو تبقى - على أحسن الفروض - متماسكة، ولكن وسط تلّ من الأنقاض، فتبقى عديمة القيمة .

فالتفاعل بين أفراد المجتمع، أو ديناميكية الحياة فى ذلك المجتمع، هى التى تحدّد كيف هؤلاء الأفراد، وما إذا كانوا يسيرون إلى الأمام، أم يتردّون إلى الخلف .

ويؤكد تاريخنا المعاصر، بل القريب، تلك الحقيقة، فالفرد المصرى الذى أتى بالنكسة سنة ١٩٦٧م، هو نفسه الفرد المصرى الذى حرّر الأرض فى رمضان سنة ١٩٧٣م، وأزال عار النكسة، وغيّر وجه التاريخ فى منطقتنا العربية وفى العالم، ولكنّ (كيف) ذلك الفرد أو نوعيته، قد اختلفت باختلاف التفاعل بينه وبين زملائه ورفاق كفاحه، وبينه وبين قيادته، أى باختلاف ديناميكية الحياة من حوله .

والقرآن الكريم يعرض لنا صورتين من صور التفاعل، ولونين من ألوان الديناميكية، تحوّل أولاهما قلة العدد أو صِغَر الكمّ كثرة ووفرة، وتحول الثانية كثرة العدد أو كبر الكمّ قلّة وضعفا .

والصورة الأولى هى صورة مجتمع المؤمنين، المتماسك المتعاطف المتراحم، المتدافع إلى القتال والموت، حتى يصل إلى (الهدف) الأسمى الذى يؤمن به، فى ظل قيادة رشيدة يؤمن بها ويقتديها :

- "محمد رسولُ الله والذين معه، أَشِدَّاءُ على الكفّار، رحماءُ بينهم، تراهمُ ركّعا سُجّدا، يبتغون فضلا من الله ورضوانا، سيماهم فى وجوههم من أثر السجود . ذلك مَثَلهم فى التوراة، ومَثَلهم فى الإنجيل كزرع أخرج شطأه فآزره فاستغلظ فاستوى على سوقه، يعْجِبُ الزُرّاعَ ليغيظَ بهم الكفّار، وَعَدَ اللهُ الذين آمنوا وعملوا الصالحات مغفرة وأجرا عظيما" (الفتح-٤٨ :٢٩) .

- "وإن يُريدوا أن يَخدعوك فإن حسبَك الله، هو الذى أيّدك بنصره وبالمؤمنين، وألّف بين قلوبهم، لو أنفقتَ ما فى الأرض جميعا ما ألّفتَ بين قلوبهم، ولكنَّ الله ألّفَ بينهم، إنه عزيز حكيم " (الأنفال-٨ : ٦٢، ٦٣) .

- "كنتم خيرَ أمة أُخرِجَت للناس، تأمُرون بالمعروف وتنهون عن المنكر، وتؤمنون بالله ..." (آل عمران- ١٣ : ١١) .

- "والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض، يأمُرون بالمعروف وينهَوْن عن المنكَر، ويُقيمون الصلاة ويؤتون الزكاة، ويطيعون الله ورسولَه، أولئك سيرحمُهم الله، إن الله عزيز حكيم" (التوبة - ٩ : ٧١) .

والصورة الثانية، هى صورة مجتمع الكفّار، المتفكّك المتحاسد، الحريص على الحياة، والذى جعل من زخرف الحياة (الهدف) الأسمى له، فكان هذا الهدف نفسه هو أكثر ما فرّق بين أفراده :

- "ألم ترَ إلى الذين نافقوا، يقولون لإخوانهم الذين كفروا من أهل الكتاب : لئن أُخرِجتُم لنَخْرُجَنَّ معكم، ولا نُطيعُ فيكم أحداً أبدا، وإن قوتلتم لننصرُنّكم، والله يشهد إنّهمُ لكاذبون. لئن أخرِجوا لا يخرُجون معهم، ولئن قُوتلوا لا ينصرونهم، ولئن نصروهم ليولّنّ الأدبار ثم لا يُنصرون . لأنتم أشدّ رهبة فى صدورهم من الله، ذلك بأنهم قوم لا يفقهون . لا يقاتلونكم جميعا إلا فى قرى محصّنة أو من وراء جُدُر، بأسهم بينهم شديد، تحسَبُهمْ جميعا وقلوبهمُ شتى، ذلك بأنهُم قومُ لا يعقِلون" (الحشر - ٥٩ : ١١ - ١٤) .

- "المنافقون والمنافقات بعضهم من بعض، يأمُرون بالمنكر وينهون عن المعروف، ويقبِضون أيديَهم، نَسُوا الله فنسيَهم، إنّ المنافقين هم الفاسقون" (التوبة - ٩ : ٦٧)

وعلى ساحة القتال، يلتقى المجتمعان ويقفان وجها لوجه، فتكون الغلبة لمجتمع المؤمنين المتماسك، على مجتمع الكفار والمنافقين المفكّك، ويخرُج مجتمع المؤمنين من الحرب أقوى وأصلب، ويخرج مجتمع الكفار والمنافقين منها أنقاضا وأشلاء، لا بسبب الكثرة العددية فى مجتمع المؤمنين، لأن مجتمع المؤمنين يخوض الحرب أقل عددا، وأقل عدّة ... من الناحية الماديّة، ولكنه - فى حقيقة أمره - أقوى وأصلب، من حيث عدة الروح، متمثلة فى التدافُع نحو القتال، وتمنّى الموت، والإيثار، ومتمثلة فيما هو أهمّ من ذلك، وهو أن الهدف الذى يسعى إليه كل فرد من أفراد هذا المجتمع، واضح ومحدّد، وأنه على كل نفس عزيز، فى سبيله تهون الدنيا وما فيها من مال ومتاع، ومن ولد وأهل وخلان وأصدقاء وأحباب .

فهو مجتمع يستحق البقاء، لأن كل فرد من أفراده يحرص على الموت .

وفى ظل هذا الحرص على الموت، تتحدّد صور التعاوُن أو التفاعُل بين أفراد هذا المجتمع، فتتّسِمُ كلها بالنبل والرقّة والتفانِى فى سبيل الحق والخير، والإيثار والتراحُم والتوادّ .

ولن تتوفر لمجتمع فرص بناء، خير من تلك الفرص التى يُوجَد فيها أمثال هؤلاء الأفراد، لأنهم يكونون دعامات قويّة له، على أكتافهم يرتفع بنيانه ويعلو، وبدون هذه الدعامات، لايمكن أن تقوم لمجتمع قائمة، ويكون أساس هذا المجتمع سليما .

وعندما يختلّ التوازُن فى مجتمع، بمعنى أن يُعطَى الفرد فيه أكثر مما يستحقّ، أو أن يُعطَى المجتمع فيه أكثر مما يستحق، فإن هذا الاختلال ذاته، يكون إضرارا بالفرد والمجتمع على السواء، لأن ذلك الانفصال بين الفرد والمجتمع، إنما هو انفصال مفتَعَل، لايستطيع أن يتجاوز حيِّز الورق، حتى إذا انتقل إلى الواقع، ارتطم به واصطدم .

فلا وجود للفرد إلا فى إطار مجتمعه، ولا وجود للمجتمع بمعزل عن أفراد يكوّنونه، ومن ثمَّ كان لابدَّ من حقوق لهذا وحقوق لذاك، بحيث يُحفظ للفرد حقّه وكرامته، ويُحفظ للمجتمع حقّه وقوّته، على أن يقوم بين الطرفين توازُنٌ، أثبت التاريخ أنه لم يتحقق بصورة مثالية، كتلك التى تحقق بها ... فى ظل الإسلام .

المقولة الحادية عشرة

منطق السلم ومنطق الحرب في الإسلام (١)

تقوم فلسفة الإسلام فى جوهرها على أساس النظرة المتكاملة إلى الأمور، ومن هذه النظرة المتكاملة تحقّقت للإسلام المرونة والحيوية، والقدرة على التلاؤم مع كل زمان ومكان، ومع كل ظرف من ظروف الحياة المتغيّرة .

وعندما لا يجد أعداء الإسلام سبيلا إلى النيل منه، فيما أتى به من فكر اقتصادى، أو نظام سياسى، أو تصوُّر للفرد، أو إصلاح للمجتمع، أو غير ذلك من أجزاء ذلك البناء الإسلامى المتكامل، الذى يدور - مهما تباعدت أجزاؤه وعناصره - حول (الإنسان)، خليفة الله فى الأرض، بهدف الإعلاء من شان هذا الإنسان، وإقامة المجتمع الذى يعيش فيه على أساس من الحقّ والعدل والخير، وعندما تُسدّ فى وجوههم سُبُل النيل منه بالعقل والمنطق - فإنهم لايَجِدون أيسر من أن (يتّهموا) الإسلام بأنه دين حرب وعدوان، وأنه قد أقام انتشاره السريع فى رقعة كبيرة من الأرض، على حدّ السيف، فبه أزاح أكبر امبراطوريتين فى زمانه، وهما امبراطوريتا الفرس والرومان، ليرثهما ويرث مُلكهما .

وفوق ما فى هذا الزعم من مغالطة تاريخية مكشوفة، وإفلاس عقلى واضح، فإن فيه مغالطة دينية مفضوحة أيضا، ومع ذلك فإن ممّن يُحسَبُون على الإسلام من يدفعهم جهلهم به، وتقليدهم الأعمى لأعدائه، إلى تصديق هذا القول والترويج له، مع أن حقيقة الإسلام هى أنه دين سلام وكفى، وليس دين حرب على الإطلاق .

وليس معنى أن الإسلام دين سلام وكفى، أنه دين استسلام وخضوع، بل على العكس من ذلك، هو دين حرب وقوّة، إلا أنها حرب من أجل السلام، وقوة لحمايته . ولا يمكن فهم موقف الإسلام من هذه القضيّة حقّ الفهم إلا فى ضوء الفهم العامّ له، ولفلسفته التى يقوم عليها، وأقصد بها فلسفة (النظرة المتكاملة) إلى الأمور، فبهذه الفلسفة يجمع الإسلام بين الشدّة واللين، وبين العنف والرحمة، وبين الحرب والسلام، ويزوّد المؤمنين به بذلك (الذكاء)، الذى يعرفون به متى يشتدون ومتى يلينون، أو متى يعنُفون ومتى يرحمون، أو متى يحاربون ومتى يسالمون ؟

---

(١) نشرت بمجلة (منبر الإسلام) القاهرية، فى عددها التاسع، من سنتها (٣٥) - الصادر فى رمضان ١٣٩٧ هـ - أغسطس ١٩٧٧م، ص ١١٢، ١١٣ .

فالإسلام دين سلام وكفى، ولكنه يسلك سبيله إلى السلام من مركز القوّة، وبدون القوّة، يكون الطريق إلى السلام طريقا إلى الاستسلام، الذى به تضييع الحقوق،وتُنتَهك الحرمات، ويكون السلام نفسه قائما على غير أساس :

ـ "وأعدّوا لهم ما استطعتم من قوّة ومن رباط الخيل، تُرهبون به عدوّ الله وعدوكم، وآخرين من دونهم، لا تعلمونهم، الله يعلمهم، وما تُنفقوا من شيء فى سبيل الله يُوَفّ إليكم وأنتم لا تُظلمونَ . وإن جنحوا للسَّلم فاجنحْ لها وتوكّلْ علىَ الله، إنه هو السميع العليم" (الأنفال ـ ٨ : ٦٠، ٦١) .

فالإسلام دين سلام، ولكنه (واقعى) فى نظرته إلى السلام، والواقعية فى النظرة إلى السلام تعنى الحذر واليقظة، وإلا كان السلام تعلّقا بالأوهام، وإهدارا للحقوق، ودليلا حيا على الغفلة والغباء .

والمتتبّع لحياة الرسول صلى الله عليه وسلم، قبل الهجرة وبعدها، فى مكة وفى المدينة، يرى بوضوح تلك النظرة المتكاملة الواقعية الذكية إلى السلام، والمتتبّع لآيات القرآن الكريم يرى بوضوح أيضا تعميق تلك النظرة فى نفوس المسلمين، كجزء من عقيدة سمحة غرّاء، تدعو إلى السلام عن حُبّ له، وثقة فيه، ولا تدعو إليه عن خوف من الحرب وما تجرّه على المتحاربين من ويلات .

وفى ضوء تلك النظرة المتكاملة الواقعية الذكية إلى السلام، يمكن أن نفهم ما يراه بعض المغرضين من أعداء الإسلام، وتابعوهم من الجهّال والجهلاء، ممن يُحسَبون على الإسلام، تناقضا فى موقف الإسلام من قضية الحرب والسلام. فعندما يكون موقف الأعداء الحقيقى هو السلام، وتكون الخلافات المذهبية أو العقائدية أو غيرها مسائل يَنظر إليها الأعداء على أنها خلافات (طبيعية)، يجب ألا تعكّر الصفو، أو تهدّد السلام، يكون (قرار) الإسلام أمام هذا الموقف (المتعقل) من الأعداء قبول السلام وتدعيمه :

ـ "ادعُ إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة، وجادلهم بالتى هيَ أحسن، إنّ ربّكَ هُوَ أعلمُ بِمَنْ ضلّ عن سبيله، وهو أعلَم بالمهتدين" (النحل ـ ١٦ : ١٢٥) .

ـ "قُل : يأيها الكافرون . لا أعبُد ما تعبُدون . ولا أنتم عابدون ما أعبُد . ولا أنا عابد ما عبدتم . ولا أنتم عابدون ما أعبُد . لكم دينكم ولِيَ دين" (الكافرون ـ ١٠٩ : ١ ـ ٦) .

وعندما يكون موقف الأعداء هو العناد والمكابرة، وهو الصلف الناتج عن الغرور بالقوة، فإن من العبث هنا الحديث عن السلام، لأنه يكون حديثا بلغة لا يستطيع فهمَها ذلك العدوّ المغرور بقوته، ويكون أبلغ الحديث هنا هو حديث الحرب، وتكون الحرب فى هذه الحالة أقرب الطرق وأسلمها إلى السلام، ومن ثم يكون (قرار) الإسلام أمام هذا الموقف المجنون من الأعداء هو الحرب، حيث لا بديل لها، دعما للسلام :

- "فليقاتلْ فى سبيل الله الذين يَشْرُونَ الحَياة الدُّنيا بالآخرة، ومَنْ يُقاتلْ فى سبيل الله فَيُقْتَلْ أو يَغْلبْ فسوفَ نؤتيه أجرا عظيما . وما لكم لا تقاتلون فى سبيل الله، والمستضعفين من الرجال والنساء والولدان، الذين يقولون : ربَّنا أخْرجْنا من هذه القرية الظالم أهلُها، واجعل لنا من لدُنك وليًّا، واجعل لنا من لدُنك نصيرا . الذين آمنوا يقاتلون فى سبيل الله، والذين كفروا يقاتلون فى سبيل الطاغوت، فقاتلوا أولياءَ الشيطان، إنَّ كيدَ الشيطان كان ضعيفا" (النساء ـ ٤ : ٧٤ ـ ٧٦) .

وحتى فى موقف الحرب هذا، نجد الإسلام حريصا على تدعيم (أخلاقياته) فى نفوس أتباعه والمؤمنين به، فهى حرب حقيقية، إلا أنها حرب شريفة، لا تبرِّر الغاية فيها الوسيلة، ومن ثم يكون (العدوان) منهيًا عنه فيها، لأنها ليست حربا للحرب، ولا شباع الشهوة فى الانتقام، وإنما هى حرب فى سبيل (المبدأ)، والمبدأ هنا هو السلام :

- "وقاتلوا فى سبيل اللهَ الذين يُقاتلونكم، ولا تعتدوا، إن اللهَ لا يُحبُّ المعتدين" (البقرة ـ ٢ : ١٩٠) .

- "لا ينهاكمُ اللهُ عن الذين لم يقاتلوكم فى الدين، ولم يُخرجوكم من دياركم، أن تَبرُّوهم وتُقسطُوا إليهم، إن اللهَ يُحبَّ المُقْسطينَ . إنما ينهاكمُ اللهُ عن الذين قاتلوكم فى الدِّين، وأخْرَجُوكُمْ منْ ديَاركُم، أن تَوَلَّوْهم، ومَنْ يَتولَّهم فأولَئكَ هُم الظَّالمون" (الممتحنة ـ ٦٠ : ٨، ٩) .

وهى بالإضافة إلى ذلك حرب فى سبيل الله، ومعنى ذلك أن الجندى المؤمن يجب أن يكون موقنا تمام اليقين، مؤمنا كل الإيمان، واثقا الثقة المطلقة، من أنه يفكر ويدبِّر، ويعدّ السلاح، ويستعدّ بالتدريب، ولكن ذلك كله ليس أكثر من (جزء) صغير من العدَّة، والجزء الأكبر منها هو إيمانه بربِّه، واعتماده عليه، وبدون الاعتماد على ربه، يكون السلاح فى يده عديم القيمة، قليل الحيلة :

- "قاتلوهم يُعَذِّبْهُمُ الله بأيديكم، ويُخْزِهم، وينصركم عليهم، ويَشْفِ صدُور قومٍ مؤمنين" (التوبة ـ ٩ : ١٤) .

- "فلم تقتلُوهم ولكن اللهَ قتَلهم، وما رميتَ إذْ رميتَ ولكنَّ الله رَمَى، وليُبْلى المؤمنين منه بلاءً حسنا، إن الله سميع عليم . ذلكم وأن الله مُوهنُ كيد الكافرين" (الأنفال ـ ٨ : ١٧، ١٨) .

- "وإن يُريدوا أن يخدَعوك فإن حَسْبكَ الله، هو الذى أيَّدكَ بنصره وبالمؤمنين . وألَّفَ بَيْنَ قلوبهم، لو أنْفَقْتَ ما فى الأرض جميعا ما ألفت بَين قُلوبِهمْ، ولكن اللَّهَ ألفَ بينهم، إنه عزيز حكيم" (الأنفال ـ ٨ : ٦٢، ٦٣) .

وما دام الإيمان بالله، والاعتماد عليه، هو الجزء الأكبر، والسلاح الأعظم فى المعركة، فإن طاعة الله تكون جزءا من السلاح الذى ينتصر به المؤمنون، ومن هنا نفهم وصية الرسول

صلى الله عليه وسلم لقوّاد جيوشه بتقوى الله، والبعد عن المعاصى، ووصية أبى بكر رضى الله عنه لكل قائد من قواد جيوشه بذلك، وكذلك وصية عمر رضى الله عنه إلى سعد بن أبى وقاص، قائد جيشه إلى القادسية ـ مثلا ـ التى يقول له فيها :

ـ "أما بعد، فإنى آمرك ومن معك من الأجناد بتقوى الله على كل حال، فإن تقوى الله أفضل العدة على العدو، وأقوى المكيدة فى الحرب . وآمرك ومن معك أن تكونوا أشدَّ احتراسا من المعاصى منكم من عدوكم، فإن ذنوب الجيش أخوف عليهم من عدوهم، وإنما يُنصَر المسلمون بمعصية عدوهم لله، ولولا ذلك لم تكن لنا بهم قوة، لأن عددنا ليس كعددهم، ولا عُدّتنا كعدتهم، فإن استوينا فى المعصية، كان لهم الفضل علينا فى القوة، وإلا نُنْصرْ عليهم بفضلنا، لم نَغلِبهم بقوتنا، فاعلموا أن عليكم فى سيركم حفظة من الله، يعلمون ما تفعلون، فاستحيوا منهم، ولا تعملوا بمعاصى الله وأنتم فى سبيل الله، واسألوا اللّهَ العَون على أنفسكم، كما تسألونه النصرَ على عَدُوكم" .

وبسلاح اليقظة والحذر، دخلنا حرب رمضان، معتمدين على الله وحده، متخذين للأمر عدّته، لا حبا فى الحرب، ولكن إقراراً للسلام الذى أراد عدوّنا له أن يكون استسلاما منَّا له، ينهب به الحقوق، ويغتصب الأرض، فأردناه ـ كما أمرنا الله به ـ سلاما حقيقيا، تُردّ به الحقوق إلى أصحابها، ولن يكون هذا السلام إلا بالحرب، التى يعرف بها العدوّ المعنى الحقيقى للسلام .

وبسلاح اليقظة والحذر، يجب أن نتزوّد بعد حرب رمضان، فيزداد إيماننا بالله، وتزداد ثقتنا فى نصره وتأييده ـ والترجمة العملية لذلك الإيمان وتلك الثقة هى تقوى الله، والخوف منه، والائتمار بما أمر، والانتهاء عما نهى، كما نكون مستعدين دائما للحرب، فلا نخلُد للراحة، ولا نلقِى بالسلاح، لأننا أمام عدوّ أثبتت الأيام غدره وانتهازيته، وتنكُّره لكل المبادىء والقيم، شأنه فى ذلك شأن كل عدو لله والحق، يقيم حياته على اغتصاب الحقوق :

ـ "... وَدَّ الذين كفروا لو تغفلون عن أسلحتكم وأمتعتكم، فيميلون عليكم مَيلة واحدة، ولا جُناحَ عليكم إن كان بكم أذىً من مطرٍ أو كنتم مَرضَىَ أنْ تضعوا أسلحَتكم، وخُذُوا حِذْرَكُمْ، إن اللهَ أعدَّ للكافرين عذابا مُهينا" (النساء ـ ٤ : ١٠٢) .

وبسلاح اليقظة والحذر، يرضخ عدونا للسلام، فنعيش ويعيش فى ظله، مصونةٌ حقوقُنا، محترمة كلمتُنا، مرتفعة كلمة الله، خفاقة راية الحق والعدل، لأنه سيتأكد تماما من أن الغدر والخيانة ستؤدى به إلى (رمضان)، حيث الخيبة والعار والاندحار، ولن تؤدى به ـ كما تَعوَّدَ ـ إلى (يونية)، حيث الاغتصاب وجنى أشهى ثمار العدوان :

ـ "ولا تَهِنُوا فى ابتغاء القوم، إن تكونوا تَألمُونَ فإنهم يألمون كما تألمون، وترْجون من الله ما لا يَرْجون، وكان الله عليما حكيما" (النساء ـ ٤ : ١٠٤) .

المقولة الثانية عشرة

الإسلام والمسألة الأمنية (١)

تقديم :

نحن نعيش فى (عصر العلم)، أردنا ذلك أم أبيناه، وأحببناه أم كرهناه، فقد "أصبح التقدّم العلمى يفرض نفسه على المجتمع البشرى كل يوم، بعد أن كان التطوّر فيه قديماً يأخذ مئات، بل آلاف، الأعوام"(١)، حتى "أصبحت الطبيعة، أو كادت أن تُصبح، طوع بَنان الإنسان"(٢) .

وقد كان مفروضاً أن تؤدّى (الطفرة العلمية) المعاصرة، وما أدت إليه من (طفرة تكنولوجية)، غيّرت - ولا تزال تغيّر - الحياة من حولنا، بطريقة "لم يكن يحلُم بها أشدّ الناس إغراقاً فى الأحلام"(٣) فيما سبق، إلى مزيد من (الأمن)، يحسّ به الإنسان، بعد أن صار مطمئنا على غده، بفضل هذا التقدّم العلمى، ولكن الذى حدث، هو أن عصرنا قد صار - رغم هذا التقدّم العلمى - أو لعله بسببه - صار على النقيض من ذلك، وقد أحسن كولن ويلسون وصفه بأنه "(عصر اللامعنى)، ففقدان المعنى والهدف، يجثم على أدبنا وفنّنا وفلسفتنا"، على حد تعبيره، و"هذه المحصلّة المسمّاة (باللامعنى) قد ألقت على الوجود، الفلسفة المعروفة بالوجودية، والتى لم تستطع أن تعوّض عن الفقدان، بل أكدت تشخيص المرض"(٤) .

وفى عصر يُفتقد فيه (الأمن) على هذا النحو، فى الوقت الذى توفّرت فيه كل أسبابه، لا يَسَع الإنسانَ العاقلَ سوى أن يتساءل عن معنى الأمن، ومقوّماته، وضمانات توفّره، حتى يتسنّى له حلُّ هذا (اللغز) المحيّر .

معنى الأمن :

يعنى الأمن Security - لغوياً - الطمأنينة وعدم الخوف، وهو فى اللغة العربية أحد مصادر الفعل الثلاثى (أمِنَ)، بمعنى "اطمأنَّ ولم يَخَفْ"(٥)، بينما هو يعنى فى اللغة الإنجليزية - على سبيل المثال - "السلامة Safety ، والتّحرُّر من الخطر والقلق"(٦) .

---

(١) نشرت بمجلة (الأمن)، التى تصدُر عن (الإدارة العامة للعلاقات والتوجيه) بوزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية، فى عددها الأول، الصادر فى جمادى الآخرة ١٤١٠ هـ، ص ٩٧ - ١١٤ .

وإذا كان (تحقيق السلامة) هو المحور الذى يدور حوله معنى (الأمن) فى اللغتين العربية والإنجليزية، كما سبق، فإن الباحث المدقّق يستوقفه اقتصارُ معنى (السلامة) هذا فى اللغة الإنجليزية على السلامة (المادّية) دون سواها، حيث يجد الإشارة إلى "قوى الأمن" و"التأمين على الحياة"[٧] مثلاً، بوصفها (وسائل) لتحقيق السلامة وتوفير الأمن، مثلما يستوقفه اتساعُ معنى (السلامة) فى اللغة العربية، ليشمل الأمْن والأمان والأمانة والأمَن والأمَنَة ـ كلها مصادر من الفعل الثلاثى (أمِن)، الذى تُزاد حروفه ليكون منه أمَّن وآمن وائتمن واستأمن، لتدلَّ كلها على معانى ذات صلة بالأصل الثلاثى للفعل[٨]، ولتدلَّ على أن اللغة العربية تحيط بالأمن من مختلف جوانبه ـ المادية والاجتماعية والروحية وغيرها .

وهذا الاختلاف فى معنى الأمن بين اللغتين العربية والإنجليزية، إنما هو اختلاف ـ فى الواقع ـ بين الثقافتين العربية والإنجليزية، إذ المعروف أن "اللغة وعاء التجارب الشعبية والعادات والتقاليد والعقائد، التى تتوارثها الأجيال، واحداً بعد الآخر"[٩]، وأنها "ليست هدفا فى حدّ ذاتها، وإنما هى وسيلة للتواصل بين أفراد الجماعة الإنسانية"، "فليس هناك نظام لغوى يمكن أن يوجَد منفصلاً عن جماعة إنسانية، تستخدمه وتتعامل به"[١٠] .

ومن ثم فاللغة الإنجليزية هى الابنة الشرعية للثقافة الإنجليزية، والمعبِّرة عنها فى نفس الوقت، وهى ـ كأية ثقافة غربية غيرها ـ تركز على النواحى المادية فى الحياة دون سواها ـ بينما اللغة العربية هى لغة القرآن الكريم، التى تنزَّل بها الوحى من السماء، وتحدَّث بها الرسول صلى الله عليه وسلم إلى الناس، ومعروف أن "الرؤيا الدينية الإسلامية" رؤيا "غيبية وحياتية فى آن"[١١]، وأن الإسلام "حضارة تتّسق فيها الروح والمادّة، وتتوازن فيها النزعات الفردية والجماعية، وتحقق للإنسانية متعة الحياة ونعيم الآخرة، ويقوم عليه مجتمع كامل، يستهدى قانونه من شريعته، ويُسوس دنياه على قواعد دينه"[١٢] .

الجذور التاريخية للأمن :

بدأت قضية الأمن تفرض نفسها على الإنسان منذ بداية وجوده على الأرض، وكان الشغل الشاغل للإنسان فيما قبل التاريخ المدوَّن هو "تأمين حاجات يومه، من طعام وشراب وكِساء ومأوى"[١٣]، وكان "كفاحه شديداً فى سبيل بقائه، والحصول على طعامه، ودفاعه عن نفسه"[١٤] ـ وكان يزيد من صعوبة تأمين الإنسان لضرورات حياته اليومية، أنه كان يواجه الحياة وحيداً، بلا سلاح يُذكر يواجهها به، مما اضطره اضطراراً إلى أن يعيش فى جماعة، إذ "ليس الإنسان" ـ فى نظر ول ديورانت ـ "حيواناً سياسياً عن رضى وطواعية،

فالرجل من الناس لا يتّحد مع زملائه مدفوعاً برغبته، بقدر ما يتّحد معهم بُحكم العادة والتقليد والظروف القاهرة، فهو لا يحبّ المجتمع، بقدر ما يخشى العزلة". "وعلى ذلك، فالرجل من الناس وحشيّ فى صميمه، يتصدّى للعالم كله، تصدّى العدوّ لأعدائه، بكل ما يتطلب ذلك من بطولة"(١٥) .

ومن المنطقى أن تكون (القبيلة) - حيث الرحم - أول طريق الإنسان إلى حياة الجماعة، فقد "كانت القبيلة أول صورة للنظام الاجتماعى الدائم - ونقصد بالقبيلة جماعة من أسْرات، ترتبط بأواصر القربى، وتشغل بقعة من الأرض على سبيل الشيوع، ولها طوطم مشترك، وتحكمها حكومة بعينها، وفق قوانين معيّنة، فإذا ما اتّحدت عدة قبائل تحت رئيس واحد، تكوّنت بذلك العشيرة، فالعشيرة هى الخطوة الثانية نحو تكوين الدولة"(١٦) .

وعندما انتقل الإنسان من حياة الانعزال التى عاشها طويلا إلى حياة الجماعة، انتقل إليها بنفس (الأنانية) التى كانت تحكُم حياته أيام انعزاله، فقبيلته - عنده - هى خير القبائل على الإطلاق، ولم يكن يدور بخلده أن يعامل القبائل الأخرى، ملتزماً نفس القيود الخلقية التى يلتزمها فى معاملته لبنى قبيلته، فهو صراحة يرى أن وظيفة الأخلاق هى تقوية جماعته، وشدّ أزرها، تجاه الجماعات الأخرى"(١٧) - ثم هو ينتقل - أخيراً - بنفس الروح إلى دولته القومية المعاصرة، وعلى (مذبح) هذه الدولة القومية تَمّ ذبحُ ملايين البشر، فى حربين عالميتين شهدهما هذا القرن العشرون، لم يفصِل بينهما إلا أكثر قليلاً من ربع قرن من الزمان.

وقد تطورت الحياة بسرعة فى القرن العشرين لتُلقى على هذه الدولة القومية أعباء متزايدة، ومهامّ متعدّدة، تقوم بها فى حياة الإنسان المعاصر، فى مقدّمتها بطبيعة الحال عبء الأمن، الذى اتسع مفهومه واتسعت وظائفه وتنوعت سُبل تحقيقه، بسبب التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر، الذى لم يشهد له العالم مثيلاً من قبل - كما سبق .

الدين والأمن :

إذا أخذنا بما تُعرّف به المعاجم اللغوية (الدين) من أنه هو "العادة والشأن"(١٨) ، أو هو "كل تلك الأعمال والمشاعر والمعتقدات، التى تتعلق بعمل الإنسان، وما يراه واجباً عليه نحو ربّه"(١٩) ، كان علينا أن نرى ما يراه البعض من أن الدين "تفسير للحياة، تفسيراً يكون له أثره على الفرد وعلى المجتمع على السواء"(٢٠) ، ومن أن "العقيدة الدينية هى فلسفة الحياة بالنسبة إلى الأمم التى تدين بها"(٢١) .

والدين بهذا المعنى قديم قدَم الحياة الإنسانية على الأرض، وقد لجأ الإنسان إليه - فى الغالب - لتحقيق أمنه، فقد كان الدين - بهذا المعنى - "لونا من ألوان (التكيُّف) الإنسانى، فى مواجهة قُوَى الطبيعة الشرسة من حول الإنسان، ولونا من ألوان مواجهة الإنسان (لقَدَره)، على نحو يستطيع به مواجهة المصائب، دون أن يتحطَّم على جنباتها"(٢٢) .

ويرى ول ديورانت أن "الكاهن لم يخلُق الدين خلقا، لكنه استخدمه لأغراضه فقط، كما يستخدم السياسى ما للإنسان من دوافع فطرية وعادات، فلم تنشأ العقيدة الدينية عن تلفيقات أو ألاعيب كهنوتية، إنما نشأت عن فطرة الإنسان، بما فيها من تساؤل لا ينقطع، وخوف وقلق وأمل، وشعور بالعزلة"(٢٣) .

على أننا يجب أن نفرِّق هنا بين ما نُزِّل من السماء من ديانات، وبين الأديان الوضعية، التى هى من وضع البشر، والتى يتحدث عنها ول ديورانت فيما سبق، والتى "تُعتبر (فلسفات) تعكس الأيديولوچيا السائدة فى كل مجتمع"، استطاع أن "يتوصل إليها (فيلسوف) عبقرى"، "ومن ثم اختلفت تلك التصوُّرات الدينية السائدة فى مصر، عن الكونفوشيوسية التى بشَّر بها كونفوشيوس فى الصين، أو التاوية (بمعنى الطريق الحق)، التى ابتدعها لاو - تسى فى الصين أيضاً، وعن البوذية التى تنتسب إلى بوذا، والتى انتشرت فى الصين، ثم فى الهند، وعن البرهمانية، التى تنتسب إلى براهمان، فى الهند، وعن الزردشتية (مجموعة تعاليم زردشت) فى فارس، وغيرها"(٢٤) .

ولقد أدَّت هذه الأديان الوضعية دورها - على أية حال - فى تحقيق الأمن الذى كان الإنسان القديم ينشُده، وعلى الصورة التى أرادها أو تمنَّاها، أو على صورة قريبة منها .

ولجوء الإنسان إليها لتحقيق أمنه النفسىِّ والروحى، فى هذه الفترة المبكرة من حياته على الأرض، يدلُّ على أن "فى الإنسان (حاسَّة) روحية"(٢٥) ، هى أصيلة فى تركيبه، من خلالها "استشعر بغريزته وجود قوة أعلى، هى التى خلقت العالم، وهى التى تقوده إلى مصير خفى"(٢٦) ، ومن ثم كانت "نزعة الإيمان بالله قديمة فى الإنسان منذ خلقه، وطبيعية فى نفسه كطبيعة تكوينه"(٢٧) ، فهى التى تجعل لحياته معنى، وتوفر لنفسه أمناً وطمأنينة، "(فأنا أعتقد) هى الكلمة العظمى ضد الخوف الميتافيزيقى، وهى فى الوقت ذاته مجاهرة بالحب، وإعلان عنه"(٢٨) ، على حدِّ تعبير اشبنجلر .

إلا أن هذه الأديان الوضعية - رغم ما حقَّقته من أمن لمجتمعاتها - تظلُّ مجرَّد (اجتهادات) أفراد، و(رؤى) بشرية، لقضايا هى - بطبيعتها - أعلى من مستوَى البشر، مهما

أوتُوا من عبقرية أو تفوّق عقلى، ومن ثم فهى قد تصيب فى بعض جوانبها، ولكنها لابدّ أن تضلّ طريقها فى جوانب أخرى كثيرة، ومن ثم كانت أقرب إلى (المهدّئات)، أو (المسكّنات) للألم، منها إلى العلاج الحقيقى الشافى له .

ديانات السماء وأمن الإنسان :

وتأبَى رحمة الله سبحانه أن تترك عبده الذى اختاره ليكون خليفة له فى الأرض، لهذا (الضياع) الروحى والنفسى، فراح يُرسِل الرسل من عنده، مبشّرين ومنذرين، "لئلا يكون للناس على الله حجّة بعد الرسل"، على حد التعبير القرآنى فى قوله سبحانه فى سورة (النساء):

- "إنّا أوحينا إليك كما أوحينا إلى نوح والنبيّين من بعده، وأوحينا إلى إبراهيم وإسماعيل وإسحق ويعقوب والأسباط وعيسى وأيّوب ويونس وهارون وسليمان، وآتينا داود زبورا . ورسلا قد قصصناهم عليكَ من قبلُ ورسلا لم نقصُصهم عليك، وكلّم الله موسى تكليما . رسلا مبشّرين ومنذرين، لئلا يكون للناس على الله حجّة بعد الرسل، وكان الله عزيزا حكيما"(٢٩) .

وتدلّنا آيات القرآن الكريم على أن الله سبحانه قد أرسل رسله إلى كل قرية، وإلى كل أمة:

- "ولقد بعثنا فى كل أمّة رسولا أن اعبُدوا اللهَ واجتنبوا الطاغوت، فمنهم من هدى اللهُ، ومنهم مَن حقّت عليه الضلالة، فسيروا فى الأرض فانظُروا كيف كان عاقبة المكذّبين"(٣٠).

- "وما أهلكنا من قرية إلا ولَها منذِرون"(٣١) .

ويدلّنا إرسال الله سبحانه الرسل إلى الناس على أن السماء لم تتخلّ عن الأرض ومن فيها يوما من الأيام، فقد كانت تَكِلُهُم إلى أنفسهم حتى يَضِلّوا ويُضِلّوا، فتنزل رسالات السماء "(لتهدم) ما أقامه الظلم والطغيان والجهل، من بنيان عقائدى، مُقام على غير أساس"، ومن ثم كانت "تصطدم أول ما تصطدم، بالنظام وبالسلطة"، ولكن "لم يكن اصطدام رسالات السماء بالنظام هدف الأهداف، وإنما كان تصحيح الوضع الخاطىء، هو الهدف .

وفى تصحيح الوضع الخاطىء مسٌّ بالمصالح المكتسَبة للطغمة الحاكمة، وللقريبينْ منها، ولفئات أخرى كثيرة من الناس، يرتبط وجودها، وترتبط حياتها، بهذا النظام"(٣٢) .

ولقد نجح المُرسَلُون فى تحقيق ما أراد لهم ربُّهم أن يحقّقوه، ونجحت رسالاتهم فى تحقيق أهدافها فى (دنيا الناس)، رغم النظام والسلطان والجبروت، لأن هؤلاء المرسَلين لم يكونوا إلا "هداة، يجعلون من حياتهم نموذجاً قوياً، يحمل معه شهادته على نفسه"(٣٣) ، على حد تعبير الدكتور محمد عزيز الحبابى .

وتختلف ديانات السماء عن الأديان الوضعية فى أمر أساسى، هو تلك (البصمة)، التى تحملها هذه وتلك، فبينما تحمل الأديان الوضعية بصمات عدة، هى بصمات الزمان والمكان، والاستجابة لهما، نجد ديانات السماء تحمل بصمة واحدة، تدلّ على أن مصدرها واحد، "فرغم تعدُّد الأنبياء، وتعدُّد القوم الذين أرسِلوا إليهم، واختلاف ظروف الزمان والمكان بالنسبة لكل منهم، فقد كانت الرسالات - فى جوهرها - رسالة واحدة"(٣٤) ، يلخّصها الله سبحانه فى مُحكَم كتابه، فى ختام حديثه عن الرسالات والرسل، فى سورة الأنبياء، بقوله سبحانه :

- "إن هذه أمّتكم أمةً واحدة، وأنا ربُّكم فاعبدون"(٣٥).

ويعنى قوله سبحانه "(أمة واحدة)، دينا واحداً، متَّفقاً عليه من جميع الأنبياء"(٣٦) ، أو "أمة واحدة، وفق سنّة واحدة، تشهد بالإرادة الواحدة، فى الأرض والسماء"(٣٧) .

ولأن ديانات السماء كلها تنزّلت من عند الله سبحانه، خالق الكون ومدبّر أمره، وحده لا شريك له، فقد استطاعت أن تحلّ مشكلة الإنسان الأمنية بطريقة جذرية ودائمة، بربطها الإنسان بالله ربه وخالقه ومدبّر أمره وأمر الكون المحيط به، والذى يتحرك فى إطاره، وبذلك أتت - على عكس الأديان الوضعية - متمشية مع (الفطرة) التى (فطر) الله (الناس عليها)، على حدّ التعبير القرآنى المحكم(٣٨) ، أى متمشية مع "خلقته"(٣٩) ، أو "طبيعة تكوينه"(٣٩) ، وبذلك حرّرته تماماً من أى خوف أو قلق، فإن "التوحيد، هو الصورة المثلى للتحرّر"(٤٠) ، على حد تعبير الشهيد سيّد قطب .

وربما كانت قصة سَحرة فرعون صورة واضحة لهذا (الأمن) الذى حقّقه واحد من هذه الأديان السماوية لمعتنقيه، فى اللحظات الأولى للإيمان به، ولندَع القرآن الكريم يقصّ علينا ما يعنينا من قصّتهم فى هذا المقام :

- "... وجاء السَّحَرةُ فرعونَ قالوا : إنّ لنا لأجرا إن كنّا نحن الغالبين. قال نعم، وإنكم لمن المُقرّبين. قالوا يا موسى إما أن تُلقِىَ وإما أن نكون نحن الملقين. قال ألقُوا، فلما ألقَوْا سحروا أعينَ الناس واسترهبوهم، وجاءوا بسحر عظيم. وأوحينا إلى موسى أن ألقِ عصاك،

فإذا هى تلقف ما يأفكون فوقع الحق وبطل ما كانوا يعملون. فغلبوا هنالك وانقلبوا صاغرين. وألقى السحرة ساجدين. قالوا آمنا برب العالمين. رب موسى وهارون. قال فرعون آمنتم به قبل أن آذن لكم، إن هذا لمكر مكرتموه فى المدينة لتخرجوا منها أهلها، فسوف تعلمون. لأقطعن أيديكم وأرجلكم من خلاف، ولأصلبنكم أجمعين. قالوا إنا إلى ربنا منقلبون. وما تنقم منا إلا أن آمنا بآيات ربنا لما جاءتنا، ربنا أفرغ علينا صبرا، وتوفنا مسلمين"[٤٢].

الأمن فى الإسلام :

ليس هناك من دين سماوى يمكن أن يقال عنه (إنه كلمة الله الباقية) سوى الإسلام، الذى حفظه الله سبحانه من الضياع، مثلما حفظه من العبث به، والتحريف فيه، على حد سواء، وهو عكس ما حدث لديانات السماء الأخرى، وأقربها - تاريخياً - إلى الإسلام، هو المسيحية، التى لم يبق منها عند ظهور الإسلام سوى ما يصفه ول ديورانت بأنه "مسيحية مارقة قومية"[٤٣] .

ومن ثم فإن الحديث عن الأمن فى الإسلام لايمكن أن يكون قاصراً فى الواقع، على مفهوم للأمن ينفرد به الإسلام دون سواه من أديان السماء التى سبقته، وإنما لابد أن يتسع ليشمل (منظور السماء) إلى قضية الأمن، كما نراها واضحة فى الإسلام، بوصفه دين الله الخالد، الخالى من العبث والتحريف .

ولقد أضاف الإسلام - شأنه شأن غيره من الأديان السماوية الأخرى، كما نزلت من السماء، وقبل أن تمتد إلى المتبقى منها أيدى العبث والتحريف - أضاف بُعداً جديداً إلى (الأمن)، هو أهم هذه الأبعاد فى تحقيق الأمن بالفعل، وهو بُعد الإيمان بالله الواحد الأحد، الفرد الصمد، الذى "لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد"[٤٤] ، وما يترتب على هذا الإيمان من إيمان باليوم الآخر، ومن تقوى لله فى كل ما يصدُر عن الإنسان من قول أو فعل أو عمل، فإن "الإيمان فى الإسلام لا يعنى مجرد الاعتراف بحقيقة معيّنة، وإنما هو يعنى قبول هذه الحقيقة، كأساس يقوم عليه سلوك الفرد"[٤٥] .

وقد كان هذا هو التفسير الإسلامى - القرآنى - لموقف سحرة فرعون، بعد أن مسّ الإيمان قلوبهم، على نحو ما استعرضناه فيما سبق .

ذلك أن الإيمان الصادق بالله (يزرع) فى قلب المؤمن الأمن والطمأنينة والثقة بنصر الله وتأييده، وهو ما عبّر عنه القرآن الكريم (بالسكينة)، فى مثل قوله سبحانه :

- "هو الذى أنزل السكينة فى قلوب المؤمنين ليزدادوا إيماناً مع إيمانهم، ولله جنود السموات والأرض، وكان الله عليماً حكيماً"[٤٦].

وإذا كانت كتُب التفسير تقف بنا فى تفسير معنى (السكينة) عند حد ظاهر معناها، فتُفَسّرَ مطلع الآية بقولها : إن الله "هو جلّ وعلا الذى جعل السكون والطمأنينة فى قلوب المؤمنين"[٤٧]، أو أنه سبحانه "أنزل السكون والطمأنينة فى قلوب المؤمنين إلى الحق الذى بعثك به يا محمد"[٤٨]، فإن معاجم اللغة تدلّنا على أن (السكينة) القرآنية معنى أكبر من هذا المعنى (المحدود) الذى تشير إليه كتب التفسير، فأصل السكينة هو الفعل (سَكَنَ)، بمعنى (وقوف الحركة)، حيث يقال "(سكن) المتحرك سكونا : وقفت حركته، وسكن المتكلم : سكت"، وسكنت "النفس بعد الاضطراب : هدأت"، ومن ثم كانت "(السكينة) : الطمأنينة والاستقرار"[٤٩].

ومعنى ذلك أن (السكينة) القرآنية لا يقف معناها عند حدّ (السكون والطمأنينة)، وإنما يتعدّى ذلك إلى (الدعة والهدوء والرضا) بجوار الله سبحانه، يدل على ذلك بقية الآية ذاتها : (ولله جنودُ السموات والأرض)، ومعناها أن "لله جلت عظمته، كل جنود السموات والأرض، من الملائكة والجن والحيوانات والصواعق المدمِّرة، والزلازل والخسف والغرق - جنود لاتُحصى ولاتُغلب، يسلّطها على من يشاء"[٥٠]، أو "ينتقم بهم ممّن يشاء من أعدائه"[٥١].

ولم يكن غريباً أن يكون الإيمان - فى اللغة العربية - لغة القرآن الكريم - مصدراً للفعل (آمَنَ)، وأن يكون الأصل الثلاثى لهذا الفعل هو (أَمِنَ)، وأن يكون معنى "(آمن) إيماناً : صار ذا أمن"[٥٢].

ضمانات الأمن فى الإسلام :

تعرّف معاجم اللغة (الإيمان) Faith على وجه العموم بأنه الاعتقاد فى أمر بعينه[٥٣]، وبأنه "اعتقاد راسخ"، "يعتمد أساساً على الثقة وطمأنينة النفس، أكثر مما يعتمد على الحجج العقلية"[٥٤].

ولأن الإيمان (اعتقاد راسخ)، فإنه لا يمكن الحديث عنه بمعزل عن (محتَوَاه)، أو عن (المعتَقَد) Belief الذى يؤمن به الإنسان ويعتقده، فالمعتَقَد "حكم يتعلق بالواقع، يقبله الفرد باعتباره صحيحاً"[٥٥]، ومن ثم كان الإيمان - عند اللغويين - مؤدّياً إلى "الولاء" و"الثقة الكاملة"[٥٦]، ومؤدّياً - بالتالى - إلى التزام Allegiance الإنسان بما يعتقده[٥٧]، أيّا كان محتوى هذا الإيمان أو موضوعه.

وهكذا لا يكون من شأن الإيمان - أيّا كان موضوعه - أن يعيش (حبيس) الضمير، بل من شأنه أن يعمَل عمله في هذا الضمير، بحيث يكون (قوة محركة) للكيان الإنساني كله، يوجّهه وجهة معيّنة، تتفق وما يعتقده الإنسان، أو ما يؤمن به .

والإيمان بالله، الواحد الأحد، خالق الكون ومدبّر أمره، سبحانه، هو القادر - وحده - على أن يزرَع في النفس (سكينة)، وفي المجتمع (مرحمة)، وفي الحياة كلها (بركة)، و"الذين يتصوّرون الإيمان بالله وتقواه، مسألة تعبُّدية بحتة، لا صلة لها بواقع الناس، لا يعرفون الإيمان، ولا يعرفون الحياة"(٥٨) ، على حدّ تعبير الشهيد سيد قطب، "فالبركة قد تكون مع القليل، إذا أحْسنَ الانتفاعُ به، وكان معه الصلاح والأمن، والرضى والارتياح .. وكم من أمّة غنية قوية، ولكنها تعيش في شقوة، مهدّدة في أمنها، مقطّعة الأواصر بينها، يسود الناسَ فيها القلقُ، وينتظرها الانحلال" .

"إن البَركات الحاصلة مع الإيمان والتقوى، بركات في الأشياء، وبركات في النفوس، وبركات في المشاعر، وبركات في طيّبات الحياة .. بركات تنمّي الحياة وترفعها في آن .. وليست مجردَ وفرة مع الشقوة والتردّي والانحلال"(٥٩) ، على نحو ما نرَى في المجتمعات المتقدّمة اليوم، حيث بدأ "إنسان القرن العشرين" "يسيطر على الكون، ولكنه مازال عاجزاً عن السيطرة على نفسه"، حتى صار "شمشونَ الجسد، قدمٌ على الأرض، وقدم على القمر - ولكنه قزم الروح، مرهَق العقل، يمكن أن يدمّر نفسه في غرور أحمق، دون أن يدرِي"(٦٠) .

ذلك أن هذه (الطفرة) التي قفز إليها - بسبب تقدّمه العلمي - و(الوفرة) التي صار يعيش فيها، بسبب هذا التقدم، قد أدّتا إلى "انهيار كثير من القيم"، و"التصارُع بين ما بقي منها"(٦١) ، على حد تعبير دراسة اليونسكو، حتى بات واضحاً للكثيرين من المفكرين الغربيين أننا - والكلام لألبرت أشفيتسر - "نعيش اليوم في ظل انهيار الحضارة"(٦٢) ، وأنه "من الواضح لكل ذي عينين، أن الحضارة بسبيل الانتحار"(٦٣) .

والملاحظ أن هذه (النظرة التشاؤمية) إلى الحضارة الغربية لم تَنْبُع من فراغ، وإنما ولّدها (واقعُ) الحياة في الغرب، خاصة في مجتمعات الوفرة، على نحو ما يلاحظه ديل كارنيجي في الولايات المتحدة على سبيل المثال، حيث "تدل الإحصاءات في أمريكا على أنه في كل خمس وثلاثين دقيقة، يقع حادث انتحار، وفي كل مائة وعشرين ثانية، يُصاب شخص بالجنون"(٦٤) ، وعلى أن "شخصاً من كل عشرة أشخاص من سكان أمريكا معرّض للإصابة بانهيار عصبي، مرجعُه في معظم الأحيان إلى القلق"(٦٥) ، الذي يؤدّي إلى "عسر الهضم

وقرحة المعدة واضطرابات القلب والأرق والصداع وبعض أنواع الشلل"(٦٦) ، وعلى أنه يمكن علاج هذه الأمراض جميعاً بشكل قاطع "إذا أصاب هؤلاء الناسَ شيءٌ من الأمان والاطمئنان وسكينة النفس، التي يجلبها الدين، وتجلبها الصلاة"(٦٧) .

ولم يتعرض ديل كارنيجي (لعجم) هذه الأمراض في دول الغرب الأخرى، فهو يكتُب عن قومه ولهم، كما أنه لم يتعرّض الحديث عن أمراض أخرى، كالمخدّرات والعنف والجريمة المنظّمة وغيرها، فذلك خارج عن نطاق بحثه، ولكنها جميعاً تتزايد بشكل وبائي، مما يجعلنا نفهم - بحق - مغزى قول الله سبحانه :

- "يمنّون عليكَ أن أسلَموا، قل لاتمنُّوا عليَّ إسلامكم، بل اللهُ يَمنُّ عليكم أن هداكم للإيمان، إن كنتم صادقين"(٦٨) .

وهكذا يكون الإيمان بالله سبحانه، هو الضمانة الأولى لتحقيق أمن الإنسان في الإسلام.

والإسلام دين الفطرة كما سبق(٦٩) ، ومن ثم كان من المنطقي ألا يتعارض الإيمان فيه مع (طبيعة) الإنسان، "فالمجتمع الإسلامي - بانتسابه إلى الإسلام - لم يخرُج عن كونه مجتمعاً بشرياً، يتكوّن من أفراد، لهم ميول فردية، توحي بها طبائعهم، ككائنات حية، لها من فطرتها غرائز مختلفة، بجانب ما تميّزت به من قدرة على التفكير .

ودور الإسلام إزاء هذه الطبائع البشرية، لا يتعدّى توجيهها أو تهذيبها"(٧٠) ، والإسلام إذا حارب، لا يحارب الإنسانَ ذاته، وانما هو "يحارب الشرَّ الذي يتمثل فيه"، "ولا يحارب هذه النفس"(٧١) .

وهكذا، ما أن يتقبل الإنسان عقيدة الإسلام، حتى "تتشابك مع نظام حياته اليومية، تشابكاً لا سبيل إلى الفكاك منه، تجعل المسلم إماماً ومعلّماً لعقيدة، أكثر إلى حدّ بعيد، مما هي مع أنصار معظم الديانات الأخرى"(٧٢) ، على حد تعبير السير توماس أرنولد، وميزة عقيدة الإسلام - عنده - أنها "لاتثير في العادة متاعب عقلية خاصة"(٧٣) .

وتُعتَبَر قدرة العقيدة الإسلامية على أن تتحوّل إلى (نظام) حياة يومية تُعاش، هي الضمانة الثانية لتحقيق أمن الإنسان في الإسلام، فإن أي نظام لا يمكن أن "يكون فعّالا إلا إذا انبثق من أعماق الذات، وكأنه أمر باطني، يتحدّى كل عائق، وكل ضغط خارجي"(٧٤) . وبموجِب هذه الضمانة، نجد "الإسلام وحده - هو الذي يجعل العبادة عملاً، والعمل عبادة،

والذى يربط النفس والجسم، والسماء والأرض، والدنيا والآخرة، كلها فى نظام"[٧٥]، "فالحياة كلها عبادة، والأرض كلها مسجد"[٧٦] فى الإسلام، و"ما يؤدَّى فى المسجد من صلاة، تُترجَم آثاره فى العمل، فى أى مكان"[٧٧] .

ولم يكتف الإسلام بهاتين الضمانتين لتحقيق الأمن للإنسان، بل كفل - إلى جانبهما - ضمانة ثالثة، هى وجود "رأى عامّ، مهذّب لائم، يَحُثُّ على الخير، وينهَى عن الشرّ، يأمُر بالمعروف، وينهى عن المنكر، فإن الرأى العامّ له رقابة نفسية، تجعل كل شرّير ينطوى على نفسه فلا يظهر، وكل خيّر يجد الشجاعة فى إعلان خيره"[٧٨] ، وفى مثل هذا (الجو العام) النظيف، لابد أن ينشأ أفراد المجتمع جميعاً على حبّ الخير وفعله، فالمجتمع (وسط تربوى) فعّال ومؤثر فى توجيه نموّ أبنائه، وكل مجتمع يُسهِم فى صناعة نمط الشخصية الخاصّ به"[٧٩] .

وإذا كان صلاح الأمر - عند الماوردى - يتحقق بستة أمور، هى "دين يُتّبع"، و"سلطان قاهر"، و"العدل الشامل"، و"أمن عامّ تطمئنّ إليه النفوس"، و"خصبُ دارّ، تتّسع النفوس به فى الأحوال، ويشترك فيه ذوو الإكثار والإقلال"، و"أمل فسيح يبعث على اقتناء ما يقصُر العمر عن استيعابه"[٨٠] ، فإن الأمر لا يستقيم ما لم تكن هناك ضمانة رابعة، هى (الدولة الإسلامية)، التى تحقّق العدل وتنشُر الأمن وتفتح للناس باب الأمل الواسع، وتنظم أمور المجتمع الإسلامى بما يحقّق خير الدين والدنيا على السواء، وتكون - بطاعتها لله ورسوله - جديرة بطاعة المسلمين جميعاً، ويكون لها فى النفوس (سلطان قاهر)، على حد تعبير الماوردى، تستمده من قوله سبحانه :

- "يأيها الذين آمَنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمرِ منكم ..."[٨١] .

ويرى ابن قيّم الجوزية أن المقصود بأولى الأمر هنا الأمراء والعلماء جميعاً، و"ليس الأمراءُ وحدَهم هم المقصودين، والقصدان ثابتان عن الصحابة فى تفسير الآية، والصحيح أنها متناولةٌ للصنفين جميعاً، فإن العلماءَ والأمراءَ ولاةُ الأمر الذى بعث الله به رسوله، فإن العلماءَ وُلاتُه حفظاً وبياناً وذبّاً عنه، ورداً على من ألحد فيه، وزاغ عنه"، "والأمراءُ وُلاتُه قياماً وعناية وجهاداً، وإلزاماً للناس به، وأخذهم على يد من خرج عنه"[٨٢] .

على أن وظيفة الدولة الإسلامية فى تحقيق الأمن لا تقف عند حدّ التعاون مع العلماء فى تنفيذ شريعة الله، وإعلاء كلمته، بل إنها تتعدّى ذلك إلى تأمين الحدود من طمَع الطامعين فى أرض الإسلام، ومن حقد أنصار الشيطان وأتباعه، ممن يكرهون أن تكون كلمة الله هى العليا، وهم كثيرون، ومن أجل هؤلاء وهؤلاء كان أمر الله سبحانه لعباده المؤمنين بالأخذ بأسباب القوة، حيث يقول سبحانه :

- "وأعدّوا لهم ما استطعتم من قوّة ومن رباط الخيل، تُرهبون به عدوَّ الله وعدوكم، وآخرين من دونهم لا تعلمونهم، الله يعلمُهم، وما تُنفقوا من شيء في سبيل الله يُوفَّ إليكم وأنتم لا تُظلَمون"(٨٣) .

وأخيراً تأتي الضمانة الخامسة لتحقيق الأمن في الإسلام، وهي ضمانة (الموت)، وما يتبَعه من بعث وحساب، والموتُ حق لاجدال فيه، ولكن الفرق كبير بين المؤمن الذي يُعدُّ له عُدَّته، ويعمل له ولما بعده، وبين الكافر الذي يظل مشغولاً عنه، حتى يفاجئه :

- "وجاءت سكرةُ الموتِ بالحق، ذلك ما كُنتَ منه تحيد. ونُفخ في الصورِ، ذلك يومُ الوعيد. وجاءت كل نفس معها سائق وشهيد. لقد كنتَ في غفلة من هذا، فكشفنا عنك غطاءَك، فبصرُك اليومَ حديد"(٨٤) .

والموت الذي (يفرّ) الكافر منه، على حد التعبير القرآني المحكَم(٨٥) ، يظل يطارد الإنسان ويطارده، واستعداد المؤمن له وعمله لما بعده، يجعله مصدر (أمن) له، لأنه يغدو - بالنسبة له - (بداية حياة) جديدة، رحبة فسيحة، يجني فيها (ثمرة) عمله في حياته الدنيا، وفرارُ الكافر منه يجعل منه (نهاية مأساوية) لحياة كان يتمنّى ألا تنتهي أبداً، ومن ثم يغدو مصدر (قلق) و(توتّر) له، يزيد من عبء الحياة الدنيا عليه، حتى لو توفّرت له أسباب السعادة فيها .

إن أروع ما في المنظومة الإيمانية الإسلامية، أن السماء تلتقي فيها بالأرض، مثلما تلتقي بداية الحياة الإنسانية على الأرض بنهايتها، والدنيا بالآخرة، والخالق بالمخلوق، ومثلما يلتقي الموت بالحياة ويعانقها لتتفجّر منهما حياة جديدة، لا تنتهي - على حد ما نرى في مثل قوله سبحانه في محكم كتابه :

- "وعَنَتِ الوجوهُ للحيِّ القيّوم، وقد خابَ من حَملَ ظلماً. ومن يعملْ من الصالحات وهو مؤمنٌ فلا يخافُ ظلماً ولا هضماً. وكذلك أنزلناه قرآناً عربياً وصرّفنا فيه من الوعيد لعلهم يتّقون أو يُحْدثُ لهم ذكراً. فتعالى اللهُ الملك الحق، ولا تعجَل بالقرآنِ من قبل أن يُقضى إليك وحيُه، وقل ربِّ زِدْني علماً. ولقد عهِدنا إلى آدمَ من قبلُ فنَسيَ ولم نَجِدْ لَهُ عزماً"(٨٦) .

هوامش المقولة الثانية عشرة ومراجعها

(١) لين بول : **آفاق العلم** - ترجمة الدكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة وتقديم الدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٦٠، ص ٢، ٣ (من المقدمة، للدكتور إبراهيم حلمى عبد الرحمن) .

(٢) الدكتور محمد طلعت عيسى : **البحث الاجتماعى، مبادئه ومناهجه** - الطبعة الثالثة - مكتبة القاهرة الحديثة - القاهرة - ١٩٦٣، ص٣ (من مقدمة الطبعة الثالثة) .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : **الحضارة الإسلامية، والحضارة المعاصرة** - الكتاب الحادى عشر من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - فبراير ١٩٨١، ص ١١٠ .

(٤) كولن ويلسون : **ما بعد اللامنتمى "فلسفة المستقبل"** - نقلها إلى العربية : يوسف شرورو، وعمر يمق - الطبعة الأولى - منشورات دار الآداب - بيروت - نيسان (أبريل) ١٩٦٥، ص ١٥ .

(٥) **المعجم الوسيط** - الجزء الأول - الطبعة الثانية - قام بإخراج هذه الطبعة : الدكتور إبراهيم أنيس وآخرون - وأشرف على الطبع : حسن على عطية، ومحمد شوقى أمين - مجمع اللغة العربية - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٢٨ .

(6) A.S.Hornby and others : **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**; Twenty-fifth Impression, Oxford University Press, Oxford, 1987, p. 771.

(7) Ibid., p. 771.

(٨) **المعجم الوسيط** - الجزء الأول (المرجع الأسبق)، ص ٢٨ .

(٩) دكتور تمّام حسّان : **مناهج البحث فى اللغة** - الطبعة الثانية - دار الثقافة - الدار البيضاء - ١٩٧٤، ص ١ .

(١٠) الدكتور محمود فهمى حجازى : **مدخل إلى علم اللغة** - الطبعة الثانية - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٢ .

(١١) أدونيس : **الثابت والمتحول، بحث فى الاتباع والإبداع عند العرب - ١ (الأصول)** - الطبعة الأولى - دار العودة - بيروت - ١٩٧٤، ص ٢٠ .

(١٢) الدكتور حسين فوزى النجار : **الإسلام والسياسة، بحث فى أصول النظرية السياسية ونظام الحكم فى الإسلام** - مطبوعات الشعب - القاهرة - ١٩٧٧، ص ٧٤ .

(١٣) دكتور عبد الغنى عبّود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ٧٥ .

(١٤) ثيا وريتشارد برجير : **من الحجارة إلى ناطحات السحاب (قصة العمارة)** - ترجمة المهندس محمد توفيق محمود - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٢، ص٨ .

(١٥) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الأول (نشأة الحضارة) - ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٩، ص ٣٩ .

(١٦) المرجع السابق، ص ٤٠ .

(١٧) المرجع السابق، ص ٩٥ .

(١٨) **مختار الصحاح**، للشيخ الإمام محمد بن أبى بكر بن عبد القادر الرازى - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٦٩ هـ - ١٩٥٠م، ص ٢٣٧ .

(19) Michael Philip West, and James Gareth Endicott : **The New Method English Dictionary**; Revised Edition, Longmans, Green and Co., London, 1947, p. 257.

(٢٠) دكتور عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** (مرجع سابق - رقم ١٣)، ص ٨٤ .

(٢١) عباس محمود العقاد : **الفلسفة القرآنية** - دار الإسلام بالقاهرة - ١٩٧٣، ص ٧ (من المقدمة) .

(٢٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الله والإنسان المعاصر** ـ الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ فبراير ١٩٧٧، ص ٣٥ .

(٢٣) ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الأول (نشأة الحضارة) (مرجع سابق ـ رقم ١٥)، ص ١١٧ .

(٢٤) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** ـ الطبعة الثالثة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٠، ص ٣١ .

ـ ويمكن الرجوع إلى هذه الديانات القديمة تفصيلاً، فى الأجزاء الأولى من سفر ول ديورانت الضخم (قصة الحضارة)، الذى رجعنا إلى الجزء الأول منه فيما قبل (مرجع رقم ١٥) .

(٢٥) عبد الكريم الخطيب : **الله ذاتا وموضوعا، قضية الألوهية .. بين الفلسفة والدين** ـ الطبعة الثانية ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ٩٠ .

(٢٦) الدكتور أحمد عروة : **الإسلام فى مفترق الطرق** ـ نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٣٧ .

(٢٧) عبد الرزاق نوفل : **الله، والعلم الحديث** ـ الناشرون العرب ـ دار الشعب ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ١٥، ١٦ .

(٢٨) أسوالد اشبنغلر : **تدهوُر الحضارة الغربية** ـ الجزء الثالث ـ ترجمة أحمد الشيبانى ـ منشورات دار مكتبة الحياة ـ بيروت ـ ١٩٦٤، ص ١٢٥ .

(٢٩) قرآن كريم : **النساء** ـ ٤ : ١٦٣ ـ ١٦٥ .

(٣٠) قرآن كريم : **النحل** ـ ١٦ : ٣٦ .

(٣١) قرآن كريم : **الشعراء** ـ ٢٦ : ٢٠٨ .

(٣٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الله والإنسان المعاصر** (مرجع سابق ـ رقم ٢٢)، ص ٥٣ .

(٣٣) الدكتور محمد عزيز الحبابى : **الشخصانية الإسلامية** - من (مكتبة الدراسات الفلسفية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٩، ص ٦٨.

(٣٤) دكتور عبد الغنى عبود : **أنبياء الله، والحياة المعاصرة** - الكتاب السادس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - سبتمبر ١٩٧٨، ص ٢٨ .

(٣٥) قرآن كريم : **الأنبياء** - ٢١ : ٩٢ .

(٣٦) **القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعانى القرآن**، لفضيلة الأستاذ الشيخ حسنين محمد مخلوف - الجزء الثانى - الطبعة الأولى - مطابع دار الكتاب العربى بمصر - القاهرة - ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٦م، ص ٤٣ .

(٣٧) سيد قطب : **فى ظلال القرآن** - المجلد الرابع (الأجزاء ١٢ - ١٨) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ٢٣٩٦ .

(٣٨) قرآن كريم : **الروم** - ٣٠ : ٣٠ .

(٣٩) **أوضح التفاسير**، بقلم محمد محمد عبد اللطيف، ابن الخطيب، صاحب الفرقان - الطبعة الخامسة - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - شعبان ١٣٧٥ هـ - مارس ١٩٥٦م، ص ٣٤١ .

(40) Abdullah Yusuf Ali : **The Holy Quran, Text, Translation and Commentary, Volume Two; Hafner Publishing Company,** New York, 1946, p. 1059 .

(٤١) سيد قطب : **فى ظلال القرآن** - المجلد الأول (الأجزاء ١ - ٤) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ٣٩٢ .

(٤٢) قرآن كريم : **الأعراف** - ٧ : ١١٣ - ١٢٦ .

(٤٣) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الثالث من المجلد الرابع (١٤) (عصر الإيمان) - ترجمة محمد بدران - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٦، ص ٣٦٣ .

(٤٤) قرآن كريم : الإخلاص - ١١٢ : ٣، ٤ .

(45) Atawoollah Ali Sarfaraz Khan Joomal Al-Quadiree : The Path of Islam; The World Federation of Islamic Missions, South African Branch (Without date), p. 22.

(٤٦) قرآن كريم : الفتح - ٤٨ : ٤ .

(٤٧) محمد على الصابونى : صفوة التفاسير - المجلد الثالث - الطبعة الرابعة - دار القرآن الكريم - بيروت - ١٩٨١، ص ٢١٨ .

(٤٨) مختصر تفسير الطبرى، لإمام المفسرين، أبى جعفر محمد بن جرير الطبرى، رحمه الله - اختصار وتحقيق الشيخ محمد على الصابونى، والدكتور صالح أحمد رضا - المجلد الثانى - الطبعة الأولى - دار القرآن الكريم - بيروت - ١٩٨٣، ص ٣٦٧ .

(٤٩) المعجم الوسيط - الجزء الأول (مرجع سابق - رقم ٥)، ص ٤٤٠ .

(٥٠) محمد على الصابونى : صفوة التفاسير - المجلد الثالث (مرجع سابق - رقم ٤٧)، ص ٢١٨ .

(٥١) مختصر تفسير الطبرى - المجلد الثانى (مرجع سابق - رقم ٤٨)، ص ٣٦٧ .

(٥٢) المعجم الوسيط - الجزء الأول (مرجع سابق - رقم ٥)، ص ٢٨ .

(53) The American Heritage Dictionary; Second College Edition, Houghton Mifflin Company, Boston, 1985, p. 486.

(54) Dr.A.Zaki Badawi : A Dictionary of the Social Sciences; New Impression, Libraire Du Liban, Beirut, 1982, p. 152.

(٥٥) المرجع فى مصطلحات العلوم الاجتماعية - تأليف نخبة من أساتذة قسم الاجتماع بجامعة الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية (بدون تاريخ)، ص ٣٨ .

(56) **Webster's Ninth New Collegiate Dictionary;** A Merriam-Webster, Merriam-Webster Inc., Publishers, Springfield, Massachusetts, 1986, p. 446.

(57) Ibid., p. 446.

(٥٨) سيّد قطب : **فى ظلال القرآن** - المجلد الثالث (الأجزاء : ٨ - ١١) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ١٣٣٩ .

(٥٩) المرجع السابق، ص ١٣٤٠ .

(٦٠) مصطفى محمود : **لغز الحياة** - الطبعة الخامسة - دار العودة - بيروت - ١٩٧٤، ص ٩٣ .

(٦١) **تاريخ البشرية** - المجلد السادس (القرن العشرون) - التطوّر العلمى والثقافى - الجزء الثانى - ٣ (التعبير) - إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو - الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ١٨٠ .

(٦٢) ألبرت أشفيتسر : **فلسفة الحضارة** - ترجمة الدكتور عبد الرحمن بدوى - مراجعة الدكتور زكى نجيب محمود - المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر - مارس ١٩٦٣، ص ١١ .

(٦٣) المرجع السابق، ص ١٢ .

(٦٤) ديل كارنيجى : : **دع القلق، وابدأ الحياة** - تعريب عبد المنعم محمد الزيادى - الطبعة الخامسة - مؤسسة الخانجى بمصر - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٢٩١ .

(٦٥) المرجع السابق، ص ٥٧ .

(٦٦) المرجع السابق، ص ٥٧، ٥٨ .

(٦٧) المرجع السابق، ص ٢٩١ .

(٦٨) قرآن كريم : **الحجرات** - ٤٩ : ١٧ .

(٦٩) ارجع إلى المقتبس رقم (٣٨)

(٧٠) الدكتور محمد البهى **الإسلام فى حياة المسلم** - الطبعة الخامسة - مكتبة وهبة - القاهرة - رجب ١٣٩٧ هـ - يونيه ١٩٧٧م، ص ٣٢٧

(٧١) الدكتور عبد العزيز كامل : **الإسلام والمستقبل** - رقم (٤٠١) من سلسلة (اقرأ) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٦٣ .

(٧٢) سير توماس و. أرنولد : **الدعوة إلى الإسلام، بحث فى تاريخ نشر العقيدة الإسلامية** - ترجمه إلى العربية وعلّق عليه : الدكتور حسن ابراهيم حسن وأخران - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٧، ص ٤٦٠ .

(٧٣) المرجع السابق، ص ٤٥٤ .

(٧٤) الدكتور محمد عزيز الحبابى **الشخصانية الإسلامية** (مرجع سابق - رقم ٣٣)، ص ٣٣ .

(٧٥) محمد قطب : **قبسات من الرسول** - الطبعة الثانية - دار الشروق - بيروت (بدون تاريخ)، ص ٨٦ .

(٧٦) محمد الحسنى : **الإسلام المُمْتَحَن** - تقديم المفكر الإسلامى الكبير، أبو الحسن الندوى - الطبعة الأولى - المختار الإسلامى - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ١٢٠.

(٧٧) الدكتور محمد البهى : **الإسلام فى حل مشاكل المجتمعات الإسلامية المعاصرة** - الطبعة الثانية - مكتبة وهبة - القاهرة - ١٣٩٨ هـ - ١٩٧٨م، ص ٢٤٧ .

(٧٨) الإمام محمد أبو زهرة : **تنظيم الإسلام للمجتمع** - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٢٢ ، ٢٣ .

(٧٩) د. برايس - وليامز : "الدراسات الثقافية المقارنة" - الفصل الحادى والعشرون من : **آفاق جديدة فى علم النفس** - أشرف على تأليفه : ب.م.فوس - ترجمة دكتور فؤاد أبو حطب - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٤٦٨ .

(٨٠) أبو الحسن الماوردى : **أدب الدنيا والدين** - تحقيق مصطفى السقا - الطبعة الثالثة - مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٧٥ هـ - ١٩٥٥م، ص ١٢٠ - ١٣١ .

(٨١) قرآن كريم : **النساء** ـ ٤ : ٥٩ .

(٨٢) الإمام شمس الدين بن أبى بكر بن قيّم الجوزية : **الرسالة التبوكية** ـ الطبعة الثالثة ـ نشرها : قصىّ محبّ الدين الخطيب ـ مطبوعات المطبعة السلفية ـ القاهـرة ـ ١٣٩٦ هـ، ص ٤٠، ٤١ .

(٨٣) قرآن كريم : **الأنفال** ـ ٨ : ٦٠ .

(٨٤) قرآن كريم : **ق** ـ ٥٠ : ١٩ ـ ٢٢ .

(٨٥) ونص هذا التعبير، هو قوله سبحانه فى سورة الجمعة (رقم ٦٢ بالمصحف) :

ـ "قل إنّ الموتَ الذى تفرُّون منه فإنه مُلاقيكم، ثم تُرَدُّون إلى عالم الغيب والشهادة، فينبّئكم بما كنتم تعملون" (آية ٨) .

(٨٦) قرآن كريم : **طه** ـ ٢٠ : ١١١ ـ ١١٥ .

الفصل الثانى

الإسلام كما نعيشه

يعتبر هذا الفصل ـ الثانى ـ مكملاً للفصل الأول، من الناحية المنهجية .

ذلك أنه إذا كان مدار الفصل الأول هو (الإسلام كما يجب أن يُعاش)، فإن مدار هذا الفصل الثانى هو (الإسلام كما يُعاش فعلاً)، فى دنيا الناس اليوم، وهو لايقل أهمية ـ من وجهة نظر الدراسة الأكاديمية التربوية ـ ومن وجهة نظرى بالتالى ـ عن الإسلام / الوحى، الذى يجب أن يُعاش .

ذلك أن قضية الدين ـ أى دين ـ ليس قضية ما يدور حوله من رُؤى، وما يحدّده للناس من تعاليم وأنماط حياة، وإنما هى قضية (رؤية) المؤمنين به لما يراه، والتزامهم بما يحدّده لهم من أنماط حياة .

وقراءة التاريخ الإسلامى الطويل، توضح لنا بجلاء، أن الإسلام لا يختلف عن غيره من الأديان ـ السماوية والوضعية على السواء ـ فى هذه المسألة، فكم شهد التاريخ الإسلامى من فرق، فى تاريخ الإسلام الناصع المشرق ذاته، وكم شهد من انحراف عام عن الخطّ الإسلامى العامّ، فيما أطلق عليه اسم (فترات الضعف) فى التاريخ الإسلامى، وهى الفترات التى أغرت أعداء الإسلام بانتهاك حرماته، والعدوان على أرضه، كما حدث من التتار والصليبيين فيما سبق، وكما حدث من الاستعمار الغربى فى مطلع العصور الحديثة .

وما يُصطلح على تسميته (الصحوة الإسلامية)، التى تحيط بنا اليوم، فى داخل حدود الإسلام وخارجها على السواء، خير شاهد على ذلك. فهى تمثل (تمرُّداً) على حال المسلمين، لبعدهم عن الإسلام / الوحى، وإن كانت (منطلقات) هذه الصحوة تختلف، من بلد إلى آخر، ومن (جماعة) من جماعات الصحوة إلى (جماعة) أخرى، رغم أن راية (السلفية) ـ أى الرجوع إلى الجذور ـ إلى السلف الصالح ـ إلى القرآن والسّنّة تظللها جميعاً .

ومثلما تتأثر التربية فى أى مجتمع بما تتخذه من (مثل أعلى) ـ نظرى، فإنها تتأثر تأثراً مباشراً ـ وبالدرجة الأولى ـ (بحياة الناس) أنفسهم على أرض المجتمع، متأثرين ـ بطبيعة الحال ـ قليلاً أو كثيراً ـ بهذا (المثل الأعلى) الذى يتخذونه ـ ومن هنا كانت أهمية هذا الفصل، واعتباره ـ كما سبق ـ متمماً للفصل الأول ـ الإطار النظرى للدراسة .

المقولة الثالثة عشرة

الشباب والدين (١)

تقديم:

الدين ظاهرة إنسانية طبيعية، فلا إنسان بلا دين على الإطلاق .

وما نقصده بالدين هنا، ليس ذلك المعنى الضيق، الذى يحصُر الدين فى مجموعة من الشعائر والطقوس، التى قد تدور حول إطار أيديولوجى معيّن، وقد لا تدور حول إطار، وإنما الدين الذى نقصده، هو ذلك الدين بمعناه العامّ، وهو "فلسفة الحياة بالنسبة إلى الأمم التى تدين بها"، فهو "حقيقة كونية، لا يستخفُ بها عقل، يفقه ما يراه من ظواهر هذه الحياة"(٢).

ولم يكن غريباً أن يوصف الإنسان، فيما يوصف به، بأنه "حيوان وُهِب الوعى والعقل"، وبأن "وعى الإنسان لا يشمل حاجاته الفيزيولوجية وحدها، بل ينبسط إلى ما وراء ذاته، فى الزمان والمكان"، وبأنه - من ثم - "ما من قبيلة أو شعب أو حضارة، إلا ولها دينها وآلهتها"(٣) .

وإذا كان الإنسان كلاً كلياً مثلثاً، بمعنى أن شخصيته الواحدة، التى تبدو أمامنا كلية السلوك، أو كليّته، كما يقول بذلك علم النفس الحديث(٤)، إنّما تتكون - فى حقيقة أمرها - من ثلاثة جوانب، هى الجسد، والعقل والروح، فإن الدين أمر يتعلق بهذا الشق الثالث، وهو الذى يربط هذا الإنسان، بما وراء الطبيعة، تماماً مثلما يربطه العقل بالعالم الحسّى المحيط به .

ومن ثم يغدو رجعياً ومتخلفاً، ما يراه البعض، من أن "الدين" "ما هو إلا اضطراب عقلى Mental Disorder أو مظهر من مظاهر سوء التكيف Maladjustment ، أو اعتقاد زائف Defusion "، أو "علامة من علامات الجنون Insanity "، أو "نوعاً من أنواع العصاب

---

(١) دراسة قدّمت (لمؤتمر تربية الشباب)، الذى عقدته كلية التربية جامعة عين شمس فى الفترة من ٢٨ فبراير / ٢ مارس ١٩٨١ .

(٢) عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنية - دار الإسلام بالقاهرة - ١٩٧٣ ص ٧ (من المقدمة).

(٣) الدكتور أحمد عروة : الإسلام فى مفترق الطرق - نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين - دار الشروق - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٣١، ٣٢ .

(٤) الدكتور : أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى - الطبعة الثامنة - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٦٥، ص ٧٠ .

الوسواسى Obsessional Neurosis "(١) . إذ أن الدين هو الكمال ذاته، ويكون سوء التكيُّف والاضطراب العقلى والجنون، فى عدم الاكتراث به، لأن الدين يكوِّن البعد الثالث فى حياة الإنسان، وهو الذى يصله بقُوى ما وراء الطبيعة وصلا طبيعيا، إن لم يتحقّق من خلال الدين الصحيح، فسوف يتحقق بطريقة مَرَضية، من خلال الخرافة مثلا، أو من خلال فرض آراء، ترضَى عنها سلطة جائرة، تحطم الأمة كلها فى النهاية، ولا تقودها إلى ما تنشُده من أمن وطمأنينة، أو ما لابدّ لها من تحقيقه من حضارة .

وقضية العلاقة بين الدين والحضارة، هى القضية الواردة هنا، أولاً .

الدين والحضارة :

يحلو لبعض الماديِّين، أن يصوِّر الدين مؤدِّياً - بطبيعته - إلى التخلُّف والجمود، وأن يصوره - بالتالى - عدوًّا - بطبعه - للحضارة والمدنية .

وأولئك الذين يفكِّرون من هذه الزاوية، يُسيئون إلى الدين وإلى الحضارة، وإلى العلم أيضاً، ثم هم يُسيئون إلى أنفسهم فى النهاية .

وهم يُسيئون إلى الدين، لأن الدين - أىّ دين - يمكن أن يدعو إلى "التقدُّم أو إلى التخلُّف، إلى الثورة أو إلى الجمود، سواء كان هذا الفهم متَّفقاً مع جوهر الدين، أو مختلفاً معه"(٢) - فالقضية ليست قضية الدين، وإنما هى قضية (فهم) هذا الدين، أى قضية (البشر) المتعاملين معه .

ولقد اتُّهمت المسيحية، بأنها كانت وراء تخلُّف الغرب فى العصور الوسطى، ولكننا لا يمكن أن ننسى أن الحضارة الغربية الحديثة، مسيحية أيضاً .

كما اتُّهم الإسلام - ويُتَّهم اليوم - بأنه يقف وراء تخلُّف المجتمعات الإسلامية المعاصرة، ولكننا لا يمكن أن ننسى أنه لولا الإسلام، ما كانت حضارة العصور الوسطى.

وهم يسيئون إلى الحضارة، لأن الحضارة الإنسانية نمت دوماً وترعرعت، فى حضانة دين، وقد كانت هذه الحضارة دوماً، "جزءاً من عقيدة دينية راسخة"، "ومن تلك الأهمية التى

(١) دكتور محمد جلال شرف، ودكتور عبد الرحمن محمد عيسوى : سيكولوجية الحياة الروحية، فى المسيحية والإسلام - رقم (٣) من (كتب علم النفس) - منشأة المعارف بالاسكندرية - ١٩٧٢، ص ١٧٤

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٩٩

احتلتها العقيدة الدينية فى العصور القديمة، اكتسب الكهنة ورجال الدين أهمّية خاصّة فى حياة مجتمعاتهم، فكانوا هم قادة الرأى، وحماة النظام، والساهرين على الحضارة"(١) .

وحتى الفلسفة فى هذه الحضارات القديمة، وهى عمل عقلى خالص، "لم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفى الدقيق، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة، وضروباً من المبادىء والقواعد، مما كان يتّصل من قريب أو من بعيد، بالدين والعقائد"(٢) .

ولا يمكن أن ننسَى هنا، أن الحضارة المصرية القديمة الرائعة والرائدة، كانت حضارة دينية بالدرجة الأولى، وأن الدين كان قوتها الدافعة، وأنه لولا الدين، ما قامت لهذه الحضارة قائمة، على النحو الرائع الذى قامت عليه، على الأقل .

وهم يسيئون إلى العلم، لأن النظرة العلمية لا تقوم على النظرة الجزئية، وإنما هى تقوم على (استقراء) الواقع، والخروج (بقاعدة) عامة عريضة، من خلال هذا الاستقراء، تُعزل فيها الجزئيات الشاردة، عن المسار العامّ للظاهرة .

والذى حدث، هو أن القائلين بأن الدين ضدّ الحضارة، إنما يأخذون هذه الجزئيات الشاردة عن المسار، ليعمّموها على الظاهرة الكلية .

وإذا كانت القاعدة العامّة العريضة، تقول بأن الحضارة قد نمت دوماً فى (حضانة) الدين، فإننا يمكن أن نستنتج أن الخروج على هذه القاعدة، فى بعض فترات التاريخ، كان عملاً يتمّ (من وراء ظهر) الدين، استغلالاله، ولم يكن عملاً يتمّ فى حضانة الدين، وبتوجيهه .

وهم - أخيراً - يسيئون إلى أنفسهم، لأنهم يُثبتون - بقولهم هذا - أنهم ليسوا جديرين بأن يقولوا كلاماً يمكن أن يُسمع، وبأنهم قاصرون فى تفكيرهم، وبأن نظرتهم إلى الأمور تنقُصها الموضوعية(٣) ، كما تنقصها الشمولية .

ومن وُصف بهذه الصفات جميعاً، لم يكن له رأى، جدير بأن يزاحم الآراء، لأنه غير قادر على أن يصمُد فى هذا الزحام .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : الله والإنسان المعاصر - الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - داز الفكر العربى - القاهرة - فبراير ١٩٧٧، ص ٥٥ .

(٢) رينيه ديكارت : مقال عن المنهج - ترجمة محمود محمد الخضيرى - الطبعة الثانية - راجعها وقدم لها : الدكتور محمد مصطفى حلمى - من (روائع الفكر الإنسانى) - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٦٨ ص ٣، ٤ (من التقديم، للدكتور محمد مصطفى حلمى) .

(٣) من رأى الباحث، أنه لا يمكن أن يوجد ما يسمّى (بالموضوعية) التامّة، فى العمل العلمى، حتى فى مجال العلوم الطبيعية، بل إن العلم ذاته، لا يثرى إلا من خلال (ذاتيه) الباحث، وظهور (بصمته) واضحة، فى كل خطوة يخطوها، وفى كل كلمة يقولها .

ولعل التعبير الإسلامى هو الأدق فى هذا المجال، حيث يطلب (العدل) - لا (الموضوعية)، فمن خلال (العدل)، تتحقق الذات، على نحو متميز ممتاز، أما (الموضوعية)، فهى تقتل الذات قتلاً .

لمن صُنعت هذه المغالطات ؟ :

والذى يلفت النظر أن هذا القول بفصل الدين عن الحضارة، قول صُنع خصّيصاً للعالم الثالث، ليستورده أبناء هذا العالم الثالث، مع (جملة) ما يستوردونه من البلاد المتقدمة، من منتجات تكنولوچية، ومن منتجات فكرية أيضاً

ذلك أن (الإحساس بالهوان)، و(الدونيّة)، نتيجة للإحساس بالتخلّف، أمر واضح، فى هذا العالم الثالث .

وهو إحساس يفرضه واقع الحياة فى هذا العالم الثالث، وتزكّيه ديناميات الحياة فيه، ثم تباركه وتزيد من فاعليته، (الأجهزة المتخصّصة) فى البلاد المتقدمة، التى يهمّها أن يظل هذا الإحساس قوياً .

ذلك أن هذه البلاد المتخلّفة، التى تنتشر فى هذا العالم الثالث، يوم يفارقها هذا الإحساس، سوف تتقدّم، وسوف يكون تقدّمها هذا وبالا على البلاد المتقدمة، لأنها تُعتَبر (أسواق) هذه البلاد المتقدمة، فالمادة الأولية التى تُدَار بها مصانع هذه البلاد المتقدمة، موجودة فى العالم الثالث، والأسواق التى تُباع فيها منتجات هذه المصانع، موجودة فى العالم الثالث أيضاً .

ومن قديم، حل اللورد كرومر هذه المشكلة، حيث قال : إن أىّ مصنع يُفتَح فى مصر، يقابله مصنع آخر يُغلَق فى انجلترا .

ومن ثم كان (الدين) مطلباً رئيسياً فى هذه البلاد المتقدمة، ولكنه يُعتَبر فى البلاد المتخلفة فى العالم الثالث، مصدر خطر عليها، يجرّها إلى الوراء .

ونحن نقصد بالدين هنا، ما أشرنا إليه فى مطلع الدراسة، من أنه "فلسفة للحياة"، واضحة فى ضمير أبناء الأمة جميعاً، سواء كان هذا الدين سماوياً، كاليهودية والمسيحية والإسلام، أو ديناً وضعياً، كالبوذية والكونفوشيوسية والزردشتية ... والماركسية. فهو فى هذه الحالة وتلك، "تفسير للحياة، تفسيراً يكون له أثره على الفرد وعلى المجتمع على السواء"[١]، وعليه تجتمع الأمة، فيكون سبباً من أسباب توحيدها، وسبباً من أسباب قوّتها، ودافعاً لها إلى التقدّم والنهوض .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة، لتاريخ التربية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ٨٤

والقرن العشرون، كما يراه المرحوم عباس العقاد، "كان حقيقاً أن يُسمى بعصر (الأيديولوچية)، أو عصر الحياة (على مبدأ أو عقيدة)". "وليس أكثر من (المبادىء والعقائد)، التى نسمع عنها فى هذا القرن، ويسمّونها بالمذاهب و(الأيديولوچيات)"[(١)]

ولكن هذه العقائد والأيديولوچيات، حلال على البلاد المتقدّمة، حرام على بلاد العالم الثالث، لأن وجودها فى العالم الثالث، سيُخرج هذا العالم من إطار (الذيلية) للبلاد المتقدمة، ذات العقائد والأيديولوچيات، ويجعلها (تتمرّد) على الدول الكبرى، التى تفرض سيطرتها على بلاد العالم الثالث، حتى تظل محافظة هى على درجة الرفاهية التى يعيش فيها أبناؤها.

وتكون نتيجة فقد الدين فى بلاد العالم الثالث، فقد (الشخصية القومية) لكل بلد من بلاده، وفقد الارتباط بالأرض، و(بالتراب الوطنى)، بعد أن يتحقّق الارتباط بهذا البلد أو ذاك، من البلاد المتقدمة.

ثم تكون النتيجة الأخيرة، زيادة التخلُّف، وزيادة التبعية للبلاد المتقدّمة، حتى يستمرّ العالم - كما هو اليوم - "سوق نخاسة كبرى، تُجّارها هم (أولاد الحرة)، ورقيقها هم (أولاد الجارية)، شعوباً وحكومات"[(٢)].

ومن ثم فلا سبيل إلى (التمرُّد) على هذا الهوان، فى بلاد العالم الثالث، سوى بالعودة إلى (التراب الوطنى)، وإلى (الأصالة)، وإلى الدين، حتى تتقدّم، ويكون لها مكان تحت الشمس، فى عالم، لو استطاعت فيه أن تستغلّ مواردها وإمكانياتها، لكان لها المكان وحدها، دون غيرها، تحت هذه الشمس.

التصورات الدينية:

إذا كان الدين بُعداً ثالثاً وأساسياً من أبعاد الحياة الإنسانية، يربط الإنسان بما وراء الطبيعة، ويحقق لهذا الإنسان لوناً من ألوان (التكيُّف) مع هذا الكون، تماماً كما يتحقق (التكيف) بين أجهزة الإنسان الداخلية بعضها البعض من جانب [(٣)]، وبينها - ككُلّ - وبين

(١) عباس محمود العقاد : الإنسان فى القرآن الكريم - دار الإسلام - القاهرة - ١٩٧٣، ص ٧ (من التمهيد).

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر - الكتاب الرابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - فبراير ١٩٧٨، ص ١٦٧.

(٣) دكتورة رمزية الغريب : التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية - الطبعة الثالثة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٧، ص ٥١.

المجتمع الذى يعيش فيه الإنسان من جانب آخر(١) ، من خلال أجهزته العصبية - أومخه(٢) - إذا كان هذا هو دور الدين فى حياة الإنسان، فإن هذا الدين يغدو - على هذا الأساس - (وظيفياً) فى حياة الإنسان، وليس لوناً من ألوان (الترف)، الذى يمكن الاستغناء عنه، فى هذه الحياة، أو الذى تدفع إليه حاجات أخرى، غير حاجات المصلحة الإنسانية المباشرة .

إلا أن الارتباط بما وراء الطبيعة، على نحو معيّن، يحقّق (وظيفية) هذا الارتباط، ليس شيئاً واحداً بالنسبة للإنسان، وإنما هو أمر نسبى، تحدّده درجة النمو، وظروف البيئة المحيطة .

ومن ثم فإن هناك (تصورّات) دينية عديدة، تقترب من الصحّة، أو تبتعد عنها، ويحدّد مدى هذا البعد، أو ذلك القرب، هذان العاملان : درجة النمو، والتأثيرات البيئية المختلفة، التى تعرّض لها الإنسان فى حياته .

مثال ذلك، أن "شعور الطفل الدينى، يختلف فى وجوه كثيرة، عن شعور الفتى أو الفتاة المراهقة. إن نظرة الطفل للدين، إنما هى نظرة موضوعية مادّية". "وعلى العكس من ذلك، نلاحظ أن فكرة المراهق - وخاصة فى السنوات الأخيرة من مرحلة المراهقة - عن الدين، تصبح فكرة ذاتية، تأملّية، منطقية، فالمراهق يفحص الأفكار والمبادىء الدينية، التى تلقّاها فى طفولته، من جهة، ثم إنه من جهة أخرى، يلتمس فى الدين مخرجاً، يحقّق له الشعور بالأمن، الذى فقده بسبب ما يعانيه من أزمات نفسية، واضطرابات انفعالية"(٣) .

(فوظيفية) الدين فى حياة الإنسان، كما سبق، هى التى تجعل (التصوُّرات الدينية)، تختلف من زمان إلى زمان، ومن مكان إلى مكان، ومن سن إلى سنّ، فى داخل المكان الواحد، وفى إطار الزمان الواحد، باختلاف (الخبرات) المتاحة لكل سنّ .

فالطفولة - على سبيل المثال - تتّسم - نتيجة للقدرة العقلية المحدودة، والخبرات المحدودة أيضاً - بعدم القدرة على فهم الخبرات التى يمرّ بها الطفل، ومن ثم فإن الطفل "يسأل، وقد

---

(١) دكتور أحمد زكى صالح : نظريات التعلم - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٧١، ص ١٨٤.

(٢) هنرى برجسون : الطاقة الروحية - تعريب سامى الدروبى - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٦٣، ص ٣٤ .

(٣) دكتور مصطفى فهمى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة - الطبعة الثانية - لجنة النشر للجامعيين - مكتبة مصر - القاهرة - ١٩٥٥، ص ٢٤٣ .

يفهم الإجابات، وقد لا يفهمها، وقد يُنصت وقتاً كافياً لسماع الإجابات، وقد لا يفعل". حتى أن البعض يطلق "على هذه المرحلة : (مرحلة السؤال)"(١) .

كما تتّسم الطفولة - كذلك - لذلك - بأن "الطفل ذاتي في تفكيره، يدور حول نفسه، فلا يهمّه هدف التفكير أو موضوعه، بقدر ما يهمّه أن يكون هو قُطب الرحى، في كل ما يدور بخاطره، ويناجي به نفسه"(٢) .

وينعكس ذلك كله على التفكير الديني لدى الطفل، فتراه تفكيراً حسّياً محدوداً، فقبل سن "الرابعة، لا يزيد الشعور الديني عادة، عن عدد محدود من الألفاظ، يردّدها الطفل، دون إدراك لمعناها". "ويلعب التلقين دوراً هاماً في تكوين أفكار الطفل الدينية، ويتشرب هذه الأفكار ويتمثلها، وتصبح أفكاره الشخصية، يدافع عنها، ويغار عليها"(٣) .

ويظل الطفل في تفكيره الديني "حسّياً، ولا يأخذ صورة معنوية، إلا في مرحلة متأخرة من النمو، وعندما يصبح تفكير الطفل أكثر معنوية، وهو في المدرسة الابتدائية، يأخذ الدين مكانه العقلي". "ودين الطفل الصغير، كدين الرجل البدائي، مليء بالملائكة والشياطين"(٤) .

ويستمرّ الدين في (وظيفيته) مع الإنسان، في انتقالته من الطفولة إلى النضج، مروراً بمرحلة المراهقة بطبيعة الحال، حيث يلاحَظ في مرحلة المراهقة، "(اليقظة الدينية)، والحماس الديني، الذي يحلّ محلّ الاتجاه التقليدي"، بالإضافة إلى "التحمّس، المصحوب بالتحرُّر من البدع"، "وهناك الاندفاع إلى النشاط الخارجي، الاجتماعي والديني"، "أو الاقتناع في حماسة، بالاقتصار على المستوى الشخصي، والتصوُّف الزائف ..."(٥) .

ومن ثم ففترة الشباب، هي فترة (الحيوية) الدينية، إن صحّ هذا التعبير، أو فترة (التفتُّح) الديني، حيث "يتغيّر الانفعال الديني، من الإيمان المطلَق بكل ما يُقال للفرد في طفولته، إلى اليقظة الدينية، التي تَهديه في مراهقته، إلى المفاهيم الدينية الحقيقية، لكل ما في الكون، من خير وحق وجمال"(٦) .

---

(١) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) - الطبعة الثانية - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ١٧٨ .

(٢) دكتور فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة - الطبعة الرابعة - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٧٥، ص ١٥٤ .

(٣) دكتور حامد عبد السلام زهران (المرجع الأسبق)، ص ٢٦٥، ٢٦٦ .

(٤) المرجع السابق، ص ٢٦٦ .

(٥) المرجع السابق، ص ٣٩٦ .

(٦) دكتور فؤاد البهي السيد (المرجع الأسبق)، ص ٤١٦ .

ومن الشباب، ينتقل الإنسان إلى الاكتمال، فى الرجولة أو الأنوثة، وإلى القيام بوظائفه فى الحياة على النحو الكامل، بكامل طاقته، قبل أن ينتقل إلى المرحلة الأخيرة من مراحل حياته، وهى مرحلة الشيخوخة، حيث تبدأ عوامل الهدم تتسرّب إلى أجهزته وأعضائه الداخلية، مما يؤثّر على قدرته على القيام بهذه الوظائف .

وينتقل الإنسان من الشباب إلى الرجولة، لتجرفه الحياة بمشاغلها ومشاكلها، ومعه (القيم) الدينية، أو (التصوُّرات) الدينية، التى كوّنها فى فترتى المراهقة المتأخرة والشباب، فنجده مستمرًا فى شكّه، إن كان شكاكاً، ومستمراً فى انتهازيته، ولا أخلاقيته، إن كان قد خرج بهذا الانطباع، كما نجده محافظاً على الطقوس والشعائر، مع لا أخلاقية تتناسب فى شكلها مع المحافظة على هذه الطقوس والشعائر، إن كان قد خرج من شبابه بهذه التصوّرات للدين، كما نجده محافظاً على الطقوس والشعائر، رابطاً بينها وبين أخلاقيات دينية حقيقية، مرتبطة بهذه الطقوس والشعائر، إن كان قد استطاع أن يخرُج من تجربته الشبابية، بهذه التصوّرات للدين .

وقد يتحولّ الإنسان - فى هذه المرحلة - من حال إلى حال، ولكن هذا التحوُّل عادة يكون مرتبطاً بخطوط أولى، كان قد كوّنها فى مرحلة الشباب أيضاً. ومن ثم فهو تحوُّل لم يبدأ من فراغ، وإنما بدأ مرتبطاً بجذور له فى الشباب .

حتى إذا وصل الإنسان إلى الشيخوخة، فإنه يكون "قد جاوز مرحلة الشك الدينى، إلى اليقين، ويكون بذلك قد ارتضى لنفسه فلسفة محدّدة للحياة، تقوم على فكرته الدينية، وتتناسب مع أنماط حياته، ومطالب عصره، ويظل يعيش فى إطار هذه الفلسفة، دون تغيير يُذكر، طوال حياته الباقية. وإما أن يؤدّى به الشك إلى شكوك، والظنّ إلى ظنون، ويخُرج من هذا كله إلى الإنكار، فيرفُض، فيما بينه وبين نفسه، أو فيما بينه وبين الناس، المفاهيم الدينية، كناحية عقيمة، لا تساعده على مواجهة مشكلاته اليومية"(١) .

أى أن تأثير مرحلة الشباب، لا يقف عند حدّ هذه المرحلة، وإنما هو يتعدّاها إلى المرحلة التالية، ومن ثم كان الاهتمام بالشباب فى كل المجتمعات، لا من أجل الشباب ذاته، ولكن من أجل مستقبل الأمة كله، وهو اهتمام لا يقف عند حدّ تزويد الشباب بالمعلومات، ولكنه يتّجه بالدرجة الأولى إلى توجيه (التصوّرات) الدينية لهؤلاء الشباب، سواء كانت هذه التصوّرات الدينية، تصوّرات تتّصل بدين من الأديان السماوية، وترتبط بها، أو تصوّرات تتّصل بدين وضعى، أقرب ما يكون إلى (الفلسفة العامة)، التى اختارها المجتمع لأبنائه، على نحو من الأنحاء .

---

(١) المرجع السابق، ص ٤١٧ .

وقصةُ منظّمات الكشافة فى العالم الرأسمالى ـ على سبيل المثال ـ وما يقابلها من منظّمات الشباب فى العالم الاشتراكى (الشيوعى)، هنا، قصة تشهَد على مدى اهتمام المجتمعات المتقدّمة المعاصرة، فى الغرب والشرق على السواء، باستغلال (أساليب) الدين، لزرع أفكار فلسفية، فى قلوب شبابها، ترتقى بها إلى درجة العقائد الدينية، لتحقيق أهداف معيّنة، تريدها الدولة، أو يريدها المجتمع، إدراكاً منها لأهمية الدين فى حياة الفرد والمجتمع، بوصفه بُعداً ثالثاً، من أبعاد هذا (الكيان) الإنسانى .

وهذه المحاولات لإيصال (فلسفة) المجتمع إلى درجة (الدين)، وفرضها على العقول والقلوب، "محاولات قديمة، وليست محاولات نتَجت عن التقدّم التكنولوجى والحضارى المعاصر .

ولم تكن سيطرة الملوك والأباطرة فى العصور القديمة، على شعوبهم، والوصول بهم إلى درجة (التأليه)، كما حدث فى مصر والهند والصين واليابان ... عملايتمّ عشوائياً، وبدون إعداد مسبّق، وإنما كان عملاً، تجنّدُ له أجهزة، وتتمّ من أجله دراسات، ويسهر على تنفيذه خُدّام للنظام، لا يقلّون فى كفاءتهم بحال من الأحوال، عن كفاءة الخدّام الحاليين، لأى نظام معاصر .

ولم تكن سيطرة الكهنة ورجال الدين على شعوبهم، عملاً يمكن أن يتمّ، بدون هذا التخطيط والتنظيم، المبنيّين على أساس عقلى أيضاً، ووفق تفكير عقلى عميق كذلك .

بل إن الإنسان يشدّ انتباهَه، تلك القدرةُ الفائقة، التى كانت تتمّ بها سيطرة النظام القبلى ـ رغم بدائيته ـ على أبناء القبيلة ـ وتلك (المنزلة)، التى كان يحتلّها شيخ القبيلة، أو رئيسها، فى نفوس أبناء القبيلة، وهى منزلة، دونها بكثير، ما يتمتّع به أى رئيس دولة معاصر، فى نفوس مواطنيه، سواء كان نظام حكمه ديموقراطياً، أو استبدادياً"[(١)] .

أى أن اهتمام مختلف النظم، (بالتنمية الدينية) لشبابها، لا يقف عند حدّ ديانات السماء، وإنما يتعدّاها إلى الديانات الوضعية أيضاً، ولو كانت على النقيض من الدين، فقد لوحظ أن "البلشفية تستميت فى عداء الدين، من أجل مظاهره الغامضة، وعدّته من الطقوس والشعائر، ومع ذلك، لم تحرز البلشفية تفوّقها، إلا بانتحال أساليب الدين ووسائله، ومن هنا تُدعى الآن (ديناً) !!

(١) دكتور عبد الغنى عبود : قضية الحرية، وقضايا أخرى ـ الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٩، ص ١٢٨، ١٢٩ .

أما كُتُبها المقدّسة، فهي تعاليم كارل ماركس". "وللشيوعية شُرّاحها ومريدوها ودُعاتها، وحتى شهداؤها"، "وهي تأخذ في مطاردة الهراطقة، وفي تصفية الزنادقة، وفي إقامة محاكم التفتيش، وفي عمل المذابح ضد المتشككين والمفكرين والمرتدّين، ولها طرائقها في (الإلهام) و(الحرمان)..."(١) .

ولذلك يرى الزائرون للاتحاد السوفيتي، أن "كل شيء في الاتحاد السوفيتي، يُنظر إليه من وجهة نظر البوليتيكا Politika ، أي من ناحية خُطط الحزب الشيوعي وأغراضه"(٢) - أو من وجهة ذلك الدين الجديد، بالمعنى الواسع للدين .

الشباب والدين :

رأينا فيما سبق، أن الدين أساسي في حياة الإنسان، وأنه يمثل بُعداً ثالثاً من أبعاد ثلاثة رئيسية، في حياة الإنسان، الذي لا يقوم له قِوام، إلا باقامة (توازُن) بينها .

والجسد الإنساني، بُعد أول، من هذه الأبعاد الثلاثة، يربط الإنسان بالأرض التي يعيش عليها، ولا يغفل هذا الجسد دينٌ سماوي لذلك، إلا وتكون (أيدي التحريف) قد امتدّت إلى هذا الدين .

وتنتشر في هذا الجسد الإنساني، من أقصاه إلى أقصاه، مجموعة من الخلايا العصبية، التي تصل إلى "عشرة بليون خلية عصبية، تختلف في الشكل وفي العمل، فمنها خلايا عصبية حسيّة أو موردّة Sensory or Afferent ، ومنها خلايا محركة أو مصدّرة، وتكوّن الأعصاب المنتشرة في العضلات Efferent or Moto، ومنها خلايا رابطة Central or Intercellular . وهكذا، تقسّم الخلايا فيما بينها عمليات الإشراف، وتوجيه أعضاء الجسم المختلفة". "وتجتمع كل طائفة من هذه الخلايا، لتقوم بوظيفة خاصّة، وتسمى (مركزاً)". "وبكل مركز، خلايا حاسة"، و"أخرى محرّكة"، "ومنها أيضاً مراكز رابطة، تربط الخلايا والمراكز، بعضها بالبعض الآخر" .

"وتقع هذه المراكز في ثلاثة مستويات، حسب درجة الشعور، الذي يستلزمه أو يُثيره كل منها"(٣) .

---

(١) ميرزا محمد حسين : الإسلام وتوازن المجتمع - ترجمة فتحي عثمان - رقم (٣٥) من (سلسلة الثقافة الإسلامية) - دار الثقافة العربية للطباعة - القاهرة - ذو القعدة ١٣٨١ هـ - مايو ١٩٦٢م، ص ٧٨، ٧٩.

(٢) چورج كاونتس : التعليم في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمد بدران - مكتبة الأنجلو المصرية، - القاهرة، ص ١٢١

(٣) دكتورة رمزية الغريب (مرجع سابق) ص ٦٤، ٦٥

وتتجمع هذه المراكز الثلاثة، فى جهاز عصبى مركزى، هو (المخ)، وهو يعتبر - على صغر حجمه - "أدقّ آلة فى هذا العالم، الذى نعيش فيه، كما أنه أكثر هذه الآلات تعقيداً"(١) .

ويرى علم النفس الحديث، أن البُعد الثانى من أبعاد الإنسان، هو العقل، وأن "النمو العقلى"، "يتوقف على نمو المخّ والأعصاب"(٢) ، وإن كان الإمام الغزالى، يرى أن "العقل لا يتغيّر بالموت، وإنما يتغيّر البدن والأعضاء، فيكون الميّت عاقلاً مدركاً، عالماً بالآلام واللذّات، كما كان، لا يتغيّر من عقله شىء، وليس العقلُ المدرِك هذه الأعضاء، بل هو شىء باطن، ليس له طول ولا عرض، بل الذى لا ينقسم فى نفسه، هو المدرِك للأشياء"(٣) .

وربما حلّ لنا الغزالى، بكلماته المحدودة تلك، المشكلة أمام العلماء المعاصرين، الذين يرون أنه "رغم الأبحاث والدراسات التى عملت فى هذا الميدان، فلا زالت هناك نواح غامضة، لم يستطع العلم، رغم تقدُّمه، تعليلها تعليلاً تاماً"(٤) .

ومن خلال المخ - على أية حال - يتّصل الإنسان بالعالم الخارجى المحيط به، والمجتمع جزء من هذا العالم الخارجى، ومن ثم فهو تابع لهذا البُعد الثانى من أبعاد الإنسان .

أما البُعد الثالث من أبعاد الإنسان، فهو الروح، وهو بُعد لا يستطيع العلم الحديث، بإمكانياته المتاحة، أن يقترب منه، ويبدو أنه سيظّل عاجزاً عن الاقتراب منه، لأنه سيظل سراً من أسرار الله سبحانه :

- "ويسألونك عن الروح، قُل : الروحُ من أمر ربّى، وما أُوتيتُمْ من العلم إلا قليلاً"(٥) .

وقد صارت الروح مجالاً من مجالات الدراسة فى العصر الحديث، بعد "اكتشاف الاتصال اللاسلكى وتقدُّمه"، "لأنه عن طريق هذا الكشف الجديد، أصبح من المفهوم التحدُّث عن أطوال الموجات، وكيف أن لكل شىء رتبة تردُّد أو اهتزاز، وبالتالى، طول موجة، كما أصبح من المفهوم، التحدُّث عن العقل الكونى العام، بوصفه جهازاً للإرسال، وعن عقل الإنسان، بوصفه جهازاً صغيراً للاستقبال، محدود القدرة بمستوى صاحبه"(٦) .

(١) دكتور أحمد زكى صالح : نظريات التعلم (مرجع سابق)، ص ١٨٢ .

(2) Lester D. Crow and Alice Crow : **Human Development and Learning;** Eurasia Publishing House (Pvt) Ltd., Ram Nagar, New Delhi, 1964, p. 43.

(٣) إحياء علوم الدين، للإمام أبى حامد محمد بن محمد الغزالى - الجزء السادس عشر - كتاب الشعب - القاهرة - ٢٨ رمضان ١٣٨٩ هـ - ٨ ديسمبر ١٩٦٩م ، ص ٢٩٣٤ .

(٤) دكتورة رمزية الغريب (مرجع سابق)، ص ٥١ .

(٥) قرآن كريم : الإسراء - ١٧ : ٨٥ .

(٦) الدكتور رءوف عبيد : مطوّل الإنسان روح، لا جسد (الخلود - العقل - الاعتقاد، فى ضوء العلم الحديث) - الجزء الأول - الطبعة الثالثة - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧١، ص ٢٩ .

ومن ثم بدأت النظرة الحديثة إلى الدين، على أنه (غريزة)، "شأن غريزة البحث عن الطعام أو الدفاع عن النفس. أو أية غريزة أخرى"(١)

ويعتبر الجسد بما رُكّب فيه من مخ وخلايا عصبية، بمثابة الجسم الفيزيقى للإنسان، الذى يمكن رؤيته، لأنه يتردد أمامنا بذبذبة، تستطيع العين التقاطها، أما الروح، فهى بمثابة الجسم الأثيرى لنفس الإنسان، إلا أنها تتردد "بسرعة تتجاوز سرعة الضوء"، وتقع "فى منطقة تتجاوز حتماً منطقة اهتزاز الأشعة السينية"(٢)، ومن ثم لا تستطيع أعيننا التقاطها - إلا أنها موجودة، بدليل تلك (الغريزة) الدينية، التى تربط الإنسان بالعقل الكونى - أو بالله سبحانه، بلغة الدين

والإنسان يقضى ثلث حياته فى هذا العالم الأثيرى مضطراً، بالنوم، حيث يخف حمل الجسم الفيزيقى عن الجسم الأثيرى، فينطلق الإنسان عبر الزمان والمكان .. من خلال الرؤى والأحلام، التى تجىء فى حياة الأنبياء والصالحين، "كفلق الصبح"(٣)، على حد تعبير الدكتور عبد الرحمن بدوى

وعندما نقول إن الدين (غريزة) إنسانية، فإن ذلك يكون استجابة لهذا العالم الأثيرى، الذى ينتمى إليه الإنسان، من خلال روحه، الذى يتّصل بجسده على نحو معيّن، لا يعلمه إلا الله سبحانه، ولكنه (ينسلّ) منه على نحو معين، بالنوم، ثم يعود إليه بالاستيقاظ، "وفى حالة الموت، ينسلّ الجسم الأثيرى من الجسم الفيزيقى ولا يعود" - "إلا يوم القيامة"(٤).

والموت - كالنوم - على حدّ تعبير الدكتور رءوف عبيد - "ليس أكثر من مجرد تغيُّر من حالة إلى حالة"(٥)، أو على حد التعبير القرآنى

---

(١) الدكتور رءوف عبيد مطوّل الإنسان روح، لاجسد (الخلود - العقل - الاعتقاد، فى ضوء العلم الحديث) - الجزء الثانى - الطبعة الثالثة - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧١، ص ٨١١ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٧

(٣) الدكتور عبد الرحمن بدوى : الإنسانية والوجودية، فى الفكر العربى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٧، ص ١٤٦

(٤) دكتور عبد الغنى عبود اليوم الآخر والحياة المعاصرة - الكتاب الخامس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - يونية ١٩٧٨، ص ٤٥

(٥) الدكتور رءوف عبيد : مطوّل الإنسان روح لاجسد - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ١٨ (من مقدمة الطبعة الثالثة)

- "اللهُ يتوفى الأنفُس حينَ موتها، والتى لم تَمُتْ فى منامها، فيُمسكُ التى قَضى عليها الموت، ويُرسِل الأخرى إلى أجَل مسمًى، إن فى ذلك لآيات لقوم يتفكرون"(١) .

وعندما يقول علم النفس : إن مرحلة الشباب، هى مرحلة الحيوية الدينية، ومرحلة التفتّح الدينى، كما سبق أن قلنا، وعندما نقول : إنها هى المحدّد الأساسى للسلوك الدينى للإنسان فيما بعد، ومن ثم فإنها أخطر المراحل فى حياة الإنسان على الإطلاق - فإننا نقول ذلك لتحقيق هدفين : أولهما هو وضع مشكلة الشباب فى البلاد المتقدمة اليوم فى وضعها الصحيح، والثانى، هو الحديث من منظور جديد، عن مشاكل شبابنا فيما بعد، سعياً لحلّ هذه المشاكل .

فمن حيث الزاوية الأولى، نرى القلق والاضطراب وفقد الإحساس بالأمن، وغيرها وغيرها، سمة شبابية فى البلاد المتقدّمة، رغم أن كل ما فى هذه البلاد يدعو إلى العكس، وأوضح النماذج على ذلك، هو الولايات المتحدة الأمريكية، التى تتربّع على عرش التقدُّم فى عالمنا المعاصر، حيث "أثبتت الإحصاءات، أن القلق هو القاتل رقم (١) فى أمريكا. ففى خلال سنى الحرب العالمية الأخيرة، قُتل من أبنائها (الأمريكيين)، نحو ثلث مليون مقاتل، وفى خلال هذه الفترة نفسها، قضى داء القلب على مليونى نسمة. ومن هؤلاء الأخيرين، مليون نسمة، كان مرضهم ناشئاً عن القلق وتوتُّر الأعصاب". ثم "إن عدد الأمريكيين الذين ينتحرون، يفُوق عدد الذين يموتون بالأمراض على اختلافها، فلماذا ؟ الجواب، فى معظم الأحوال، هو القلق"(٢) .

والقلق فى الولايات المتحدة، وغيرها من البلاد الغربية المتقدّمة، ليس مصدره فَقْد الأمن، بسبب الخوف فى المستقبل، على (حاجة) من حاجات الحياة البيولوجية، فَسُبل قضاء كل هذه الحاجات مُيَسَّرَة تماماً، كما نعلم، بل إن المجتمعات الغربية، وعلى رأسها الولايات المتحدة، قد وصلت فى هذه المسألة إلى درجة (الرفاهية)، بمعنى توفُّر السبل لقضاء كل الحاجات، وفى مقدّمتها حاجات الجنس، فى وجود الأسرة وفى غيابها أيضاً .

ورغم ذلك، فالقلق موجود، ونسبته تتزايد، وسببه لا يعود إلى حاجة ماديّة، وإنما هو يعود إلى حاجة روحية، هى الافتقار إلى الإيمان، ومن ثم كانت دعوة علماء النفس هناك إلى الإيمان، وكان وصف "أطباء النفس"، بأنهم "ليسوا إلا وُعّاظا من نوع جديد، فهم لا

(١) قرآن كريم : الزمر - ٣٩ : ٤٢ .

(٢) ديل كارنيجى : دع القلق، وابدأ الحياة - تعريب عبد المنعم محمد الزيادى - الطبعة الخامسة - مؤسسة الخانجى بمصر - القاهرة، ص ٦٩، ٧٠ .

يحضُّوننا على الاستمساك بالدين، توقِّياً لعذاب الجحيم في الدار الآخرة، وإنما يوصوننا بالدين، توقِّياً للجحيم المنصوص في هذه الحياة الدنيا ـ جحيم قرحات المعدة، والانهيار العصبي، والجنون"(١) .

إلا أن الدين ليس على هذا النحو الذي تصفه الكتابات الغربية، (عقاراً) يتعاطاه المريض، ليُشفى من داء أصابه، ثم يتركه حين يبرأ من هذا الداء، وليس رداء، يُلبس مرة، ويُخلع أخرى، وإنما هو (حاجة كونية)، من حاجات الإنسان، لا غنى له عنها، طالما كانت الروح بُعداً ثالثاً من أبعاد حياة الإنسان، لا يقلّ أهمية عن البُعدين الآخرين : جسده وعقله.

ومن ثم كان وصف القلق بأنه مرض الحضارة، وصفاً غير دقيق، "فليست (الحضارة) مؤدّية دوماً إلى القلق والاضطراب، وما يؤديان إليه من أمراض نفسية وعضوية مدمّرة ـ كما أنه ليست (البدائية) مؤدّية دوماً إلى الاستقرار النفسي والرضا، وإلى صحة النفس والبدن، وإنما العقيدة الصحيحة، هي التي تحفظ (توازُن) الإنسان النفسي، سواء عاش في ظل الحضارة الغربية الحديثة، أو عاش في ظل البدائية" .

"فالمسألة مسألة عقيدة صحيحة مستقيمة، أو عقيدة فاسدة سقيمة، وليست المسألة مسألة غِنى أو فقر ... حضارة أو بدائية"(٢) .

شبابنا والدين :

على قدر ما كان التقدّم المادّي نعمة على الغرب، بما أوصله إليه من غنى وقوة واقتدار، لا يُنكرها اليوم إلا مغالط، كان هذا التقدُّم المادّي ذاته، نقمة على هذا الغرب، بما يمثله من تهديد له في أعزّ ما يملك، وهو شبابه الذي صارت (المادّية) هي (دينه) ـ فبسبب هذا الدين الغارق في المادية، فَقَدَ هذا الشباب توازُنه النفسي، بافتقاره إلى إشباع ثلث كيانه على الأقل ـ وأكثر أجزاء هذا الكيان أهمية وحيوية له .

ومن ثم كانت نسبة الانتحار العالية بين هؤلاء الشباب، وكان الانتشار الرهيب للجريمة، ولشتّى أنواع الانحراف، وكان الانتشار المتزايد للمخدّرات، بمختلف أنواعها، ثم كانت العودة ـ أخيراً ـ إلى (دين جديد)، غير مادّي، بطريقة مَرَضية شاذة، لعلّ أوضح الأمثلة عليها، عملية الانتحار الجماعي، في جماعة معبد الشمس، التي وقعت في أواخر

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٨٦، ٢٨٧ .

(٢) دكتور عبد الغني عبود : العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة ـ الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ١٤٢ .

عام ١٩٧٨م، والتى راح ضحيّتها قرابة ألف من أبناء أمريكا، والتى وُصفت - خطأ - بالمذبحة الجماعية، يمارسها أحد رجال الدين، هو الأب جونز، قائد المجموعة المنتحرة، إن كانت العملية قد تمّت انتحاراً، أو الذابح والذبيح معاً، إن كانت العملية قد تمّت فى صورة مذبحة، على النحو الذى صوّرته الصحف يومها، فى كل بلاد العالم تقريباً .

وهذه المظاهر الدينية المنحرفة كلها، سواء الجارف منها بالدين إلى الماديّة القاتلة، والجارف منها به إلى الروحية القاتلة - هى فعل الحضارة الغربية وردّ فعلها، وهى المهدّد الأكبر للحضارة المعاصرة، "فالدور الذى تسير فيه الدول الاستعمارية" اليوم - فى نظر المؤرّخين - "يشبه أن يكون كدور التراجُع والانحلال، الذى أصاب الامبراطورية الرومانية، فى أواخر عهدها"(١) .

وفى الوقت الذى بدأ فيه العدّ التنازُلى للحضارة الغربية، كما تدل عليه شواهد كثيرة، أشرنا إلى أقلّها، وتركنا أكثرها، فإن الأمر على ساحتنا يبدو على النقيض .

لقد أتى على هذه الأمة وقت، كان اقتراب الشباب من الدين فيه يُعدُّ (جريمة) كبرى، دونها أية جريمة، من الجرائم الحقيقية، التى يتعارف عليها رجال القانون، فى مختلف أنحاء العالم. وكان حصاد هذه الفترة، انصراف الشباب عن الدين، بوصفه مصدراً من مصادر (الهلاك)، ومُبْعِداً عن سبل الترقّى، كما حُددتها السياسة العامّة للدولة .

وكان حصاد هذه المرحلة، ما نعيشه اليوم من لا مبالاة، وعدم قدرة على تحمُّل المسئولية، وتسيُّب فى مختلف المرافق والخدمات، وغيرها وغيرها من مظاهر الفساد، التى لا ينكرها إلا خادع لنفسه، فى وقت صارت الحقيقة فيه، أقوى من كل خداع .

ولم يكن ذلك غريباً، فإن شباب المرحلة الماضية، هم رجال العهد الحاضر، وعلى النحو الذى تشكلت عليه (قيَمهم) الدينية، فى شبابهم، راحوا يحملون أمانة هذه الأمة، بعد أن صاروا رجالها، الذين تسلمّوا الأمانة من الجيل الذى سبقهم .

وعلى الساحة اليوم شباب، فى المزارع والمصانع والحقول والشوارع ومختلف المرافق، وفى المدارس والجامعات، صارت دور العبادة تضيق بهم، وصارت (الجماعَات) والجمعيات الدينية، حقيقة واقعة فى حياتنا، لا يُنكرها إلى محدود الرؤية، أو خادع لنفسه ... وهى ظاهرة صحّية، بأى مقياس تُقاس به الصحة والمرض، فى حياة الأمم والشعوب . والتصدّى لهذه الجماعات والجمعيات، معناه أن أمتنا لم تستفد من درس الماضى القريب، ومعناه

---

(١) عبد الرحمن الرافعى : ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢، تاريخنا القومى فى سبع سنوات (١٩٥٢ - ١٩٥٩) - الطبعة الأولى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٩، ص ٣٨٩ .

أيضاً، أننا سنضمن استمرار انهيار حياتنا، فى الوقت الذى نرجو فيه جميعاً وقف الانهيار، الناتج عن سياسة الماضى، ثم الاندفاع نحو المستقبل، على أسس قوية متينة، تضمن التقدّم والازدهار

وترك هذه الجماعات والجمعيات فى الوقت ذاته، دون تدخُّل، لا يضمن عدم ظهور أب جونز جديد، يقود مجموعة من مجموعات شبابنا إلى الهلاك

ومن ثم كان لابد من التدخُّل

والتدخُّل هنا لا يعنى (سيطرة) الدولة، بجهاز من أجهزتها، على (التوجيه الدينى) للشباب، لأن مثل هذه المحاولة مرفوضة شبابيا، كما أثبتت تجربة المرحلة الماضية، وإنما هو يعنى (مدّ يد) الدولة لهذه الجمعيات والجماعات، بالعون والمساعدة، وبالتفاهم والاتفاق، حتى يتمّ (اللقاء) الواجب، بين الدولة، وبين قطاعات من أبنائها، لا تستطيع إغفالها، والتغاضى عن الدور الذى تقوم به فى صنع مستقبل هذه الأمة، على نحو من الأنحاء، بوصفها مسئولة عن حاضر هذه الأمة، وعن مستقبلها ، على السواء .

و(انحراف) جماعة من هذه الجماعات، أو جمعية من هذه الجمعيات، ليس مسئولية الجماعة أو الجمعية وحدها، وإنما هو مسئولية الدولة بالدرجة الأولى، فى موقفها منها، بحيث أدّى بها هذا الموقف، إلى الانحراف، تماماً كما يُعتبر انحراف الأب جونز بجماعته مسئولية المجتمع الأمريكى كله، لا مسئولية الأب جونز وجماعته وحده، وستظل الحادثة وصمة عار فى جبين الحضارة الغربية عموماً، والحضارة الأمريكية خصوصاً، لأجيال طويلة .

بل إن الحادث، ربما كان مجرّد تنبيه للخطر المحيط بالمجتمع الأمريكى، نتيجة لحضارته الماديّة تلك، وقد سبق هذا الحادثَ تنبيهاتٌ كثيرة، متمثلة فى الجريمة والعنف والمخدّرات، والانتحارات الفردية أيضاً .

ولا يمكن أن نغفل الدور الملقّى على التربية، فى هذا المجال .

والتربية هنا، تربية بمعناها الواسع، فى المدارس والجامعات، وفى الإذاعة والتليفزيون والصحافة، وفى حركة الحياة العامة فى هذا المجْتمع .

كما لا يمكن أن نغفل الدور الملقّى على الجامعات بوجه عام، بوصفها (عقل) هذه الأمة، أو هكذا يجب أن تكون .

وعلماء الدّين فى هذه الأمة، مسئولون أمام الله وأمام التاريخ المسئولية الأخطر، وإن كان وضعهم (الوظيفى) قد حال بينهم فى المرحلة السابقة وبين أن يقوموا بدورهم الطبيعى، (كضمير) لهذه الأمة، ولكنهم قادرون اليوم على أن يقوموا بدورهم، إذا هم جمعوا إلى الجانب (الوظيفى) فى حياتهم، الجانب (العقائدى) فى هذه الحياة. وسوف تكون (الوظيفة) هنا عوناً (للعقيدة)، لا هـادمة لهـا، كما كانت فى المرحلة الماضية، لأنها ستقود المسيرة كلها .. إلى أمام .

إن اندفاع شبابنا فى طريق الدين، ظاهرة صحّية، كان يجب على الدولة أن تخطّط للوصول إليها، لتحلّ بها مختلف أزماتنا، بعد أن خلق هذه الأزمات لنا، موقفُها المعادى لظاهرة التدين فى الماضى، ويجب عليها اليوم، أن تعمل على (ترشيد) هذا الاندفاع، ومدّ يد العون له، حتى يؤتى خير ثماره، فى حياة هذه الأمة الحاضرة، وفى مستقبلها المأمول .. قبل أن يَفلِت الزمام من أيديها، فتندم، حيث لا ينفع الندم .

المقولة الرابعة عشرة

تربية شبابنا فى ضوء الإتجاهات العالمية (١)

تقديم:

الشباب ذُخر الأمة ـ كلام مُعاد، إلا أننا مضطرون الى البدء به، لا لرفعه شعاراً للدراسة، ولا لمجرد الافتتان به، والجرى على سنن مردّديه، وإنما لأن الدراسة تتّخذ منه مُنطَلَقها، فى كل جانب من جوانبها .

والشباب ذُخر الأمة، لأن الأمة لا تعدّه لحاضرها، وإنما هى تعدّه لمستقبلها، فصفحة الغد فى تاريخ الأمة وديعة بين يديه، وهو قادر على أن يكتب هذه الصفحة بحروف من ذهب، وهو قادر ـ أيضا ـ على أن يلطّخها بالوحل .

والمسألة تتوقّف على (إعداد) هؤلاء الشباب، لتحمُّل الأمانة، وكيفية هذا الإعداد، فهم قد يُعَدّون ليتحملّوا المسئولية ... وقد يعدّون بحيث لا يصلُحون لشىء على الإطلاق .

ومن ثم كان مستقبل الأمة كله، رهناً (باستثمارها) فى هؤلاء الشباب، وبحسن إعدادهم، لمواجهة المستقبل .

لماذا الشباب ؟:

وقد يقال : ولكن الأمر ليس وقفاً على الشباب، وإنما هو يشمل الأطفال والكبار أيضاً. وهو حق، لأن الشباب جزء من المجتمع، وهم يتأثرون بما يسود أطفاله وكباره، وهى تأثيرات تربوية مؤثرة وفعالة أيضاً، ومن غير المعقول عزل الشباب عن بقية أفراد المجتمع، ليتمّ تشكيلهم على النحو المراد. يضاف إلى ذلك، أن الشباب لا يعدّ لذاته، وإنما هو يعدّ للمستقبل، أى لمرحلة ما بعد الشباب، فالشباب فى حدّ ذاته، قوة غير فعالة، وإنما تأتى فعاليته، من أنه يُعدّ ليحمِل الراية، من الجيل السابق، عندما ينتقل إلى سن الكبار، الذين يحملون الراية .

فالاهتمام بالشباب، مرجعه أن مرحلة الشباب، هى مرحلة النموّ التى ينتقل الإنسان منها إلى حياة (الكبار)، ومن ثم فهى مرحلة التطوّر، "تطوّراً" ينحو بها نحو التمايُز والتبايُن،

---

(١) دراسة قدّمت (لمؤتمر تربية الشباب)، الذى عقدته كلية التربية جامعة عين شمس فى الفترة من ٢٨ فبراير / ٢ مارس ١٩٨١ .

توطئة لإعداد الفرد للتكيُّف الصحيح، لبيئته المتغيِّرة المعقَّدة"[١].أى أن الطفولة تعدّ بمثابة (مادّة أولية)، (تُصاغ) فى فترة الشباب، لتبدو فى صورتها النهائية، بقيَّة عمر الإنسان .

وفى انتقال الإنسان من الطفولة إلى المراهقة، "ينمو التفكير، من تفكير حسّى، نحو التفكير المجرّد". "وينمو التخيُّل، من الإيهام إلى الواقعية والإبداع والتركيب، وينمو اهتمام الطفل، بالواقع والحقيقة"[٢] .

والمراهقة ـ كما هو معروف ـ هى الباب الوحيد للشباب، وهى النافذة التى تربط بين الطفولة والشباب، وهى مرحلة انتقال بين المرحلتين ـ الطفولة والشباب ـ وقد وُصفت المراهقة ـ لذلك ـ بأنها "الميلاد الحقيقى للفرد"[٣]، وعُرِّفت بأنها هى "التدرُّج نحو النضج الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى"[٤] .

وهكذا يكون اهتمام مختلف المجتمعات بشبابها، اهتماماً بمستقبلها بالدرجة الأولى، حتى يطمئنّ الجيل الحالى من الرجال، على أنه سيعيش شيخوخة هانئة، حينما يحمل هؤلاء الشباب الأمانة من بعده .

كما يكون اهتمام الأديان السماوية بالشباب، اهتماماً منطقياً بمستقبل الدعوة الدينية، أى بمستقْبل النهج الربّانى، وتحوُّله من فكر حبيس، إلى أسلوب حياة، ينتقل من خلال هؤلاء الشباب، إلى حياة المجتمع كله .

على أن الاهتمام بالشباب، لا يعنى إغفال الطفولة، أو إهمال مرحلة النضج أو مراحله، وإنما هو يعنى بذل مزيد من الاهتمام بمرحلة الشباب، بوصفها مرحلة (البلورة) أو (التشكيل)، بينما الطفولة لا تحتاج إلى أكثر من إشباع الحاجات الأساسية، ثم تلعب (القدوة) دورها فى التوجيه، وبينما النضج لا أثر يُذكر للتوجيه فيه، بعد أن ينتقل الإنسان من الشباب إليه، وقد حُدِّدت بالفعل جوانب شخصيته، إلى حدّ بعيد .

---

(١) دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٢٦٧ .

(٢) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ـ الطبعة الثانية ـ عالم الكتب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ٢١٨ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢٨٥ .

(٤) المرجع السابق، ص ٢٨١ (من الهامش رقم ٢) .

أنماط تربية الشباب :

تختلف تربية الشباب من مجتمع إلى مجتمع، باختلاف الظروف العامّة المحيطة بكل مجتمع، من حيث التقدّم والتخلّف، والدين السائد، والنظرة إلى هذا الدين، ومن حيث العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية العامة، المحيطة بكل مجتمع .

وليس الأمر هنا قاصراً على تربية الشباب، وإنما هو يتعدّاه إلى التربية بمعناها الواسع، الذى يرى أن "التربية بأوسع مظاهرها، هى عملية ارتباط الإنسان بالثقافة، وأنها عمل يتّصل بالأطفال والكبار على السواء، من خلال اتّصال الجميع بمصادر الثقافة، كالكتب والشخصيات والمؤسّسات الاجتماعية والسياسية، والمواقع والأضرحة التاريخية"[(١)] .

وفى هذا المعنى الواسع للتربية، نرى التربية تعنى "تطوّر كل قُوَى الإنسان ونموّها"، وأنها "تمتدّ مدى الحياة"[(٢)] .

وإذا كانت التربية ـ بهذا المعنى الواسع لها ـ تعنى النموّ، فإن هذا النموّ ـ على حدّ تعْبير جون ديوى ـ إن هو إلا "قيادة نحو المستقبل"[(٣)]، أو هو "عملية ترقٍّ من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية جميعاً"[(٤)] .

ومن ثم كانت التربية عند مفكّريها، "هى الحياة، وليست الإعداد للحياة"[(٥)]، بمعنى أن التربية ليست عملاً (مصطنعاً)، يتمّ من خلاله إعداد الفرد للحياة، وإنما التربية الحقّة تتمّ من خلال مواقف الحياة العادية، فالإنسان ـ على حد تعبير كاندل ـ "يعيش ما يتعلّمه"[(٦)] .

---

(1) MARGARET READ : **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

(2) **THE WORLD BOOK ENCYCLOPEDIA,** Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5, E,. The Quarrie Corporation, Chicago, p. 2112.

(3) JOHN DEWEY : **Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education**; The Macmillan Company, New York, 1916, p. 65.

(٤) الدكتور محمد لبيب النجيحى : **مقدمة فى فلسفة التربية** ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٧، ص ١١٧ .

(5) JOHN DEWEY : **Education To-day**; G.P. Putman's Sons, New York, 1940, p. 6.

(6) I. L. KANDEL : **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 111.

وإنما ركّزنا على تربية الشباب، دون غيرها من المراحل، لعنوان الدراسة من جانب، ولخطورة المرحلة، على النحو الذى وضّحناه فى مطلع الدراسة، باعتبارها مرحلة (التشكيل) الأساسية فى حياة الإنسان، ودون خطورة التشكيل هنا، التشكيل فى مرحلة الطفولة، الذى يمكن تعديله فى مرحلة الشباب، والتشكيل فى مرحلة النضج، الذى يمكن أن نقول إنه محدود، لأنه لا يعدو أن يكون مجرّد (تعديل)، لا يرقّى إلى درجة (التشكيل) .

والمتصفّح للخريطة الإنسانية المعاصرة، يستطيع بسهولة، أن يرى أن هناك نمطين أساسيّين لتشكيل الإنسان فى مرحلة الشباب، أو لتربية الشباب : أولهما هو النمط السائد فى البلاد المتقدمة، بشرقها وغربها، والثانى هو النمط السائد فى البلاد المتخلّفة، التى تسمّى بالنامية، بخلفياتها التاريخية والسياسية والاجتماعية، وبتوزيعها بين مختلف قارّات كرتنا الأرضية .

وفى البلاد المتقدّمة، نرى (الخطّ العام) واضحاً أمام الجميع، "بغضّ النظر عن النظام السياسى أو الاقتصادى، الذى يعيشون فى ظله، ولذلك فالحياة فى هذه البلاد تتميّز بشىء من (الاستقرار). وهى - رغم هذا الاستقرار - تتطوّر نحو المستقبل تطوّراً طبيعياً، لا حاجة فيه إلى (الثورة)، التى تهزّ القيم، وتزلزل الحياة"(١) .

وفى ضوء هذا (الخطّ العامّ) الواضح، ينشأ الشباب، على فلسفة الحياة التى نشأوا فيها، منذ تفتّحت أعينهم على الحياة، من خلال وسائل التعليم المباشر، ومن خلال وسائل التعليم غير المباشر أيضاً، "كالإذاعة والصحافة والتليفزيون وغيرها" - فكلها "تسير فى نفس الخط الذى تسير فيه وسائل التعليم المباشر (نظم التعليم)، وإن كانت تختلف فى ذلك فيما بينها، فهى تسير كذلك بطريقة تلقائية، نتيجة لارتفاع المستوى الحضارى فى بلاد الغرب - الرأسمالى، وتسير كذلك بطريقة مخطّطة، ومنفّذة بدقّة وحزم من جانب الدولة، فى الاتّحاد السوفيتى - الشيوعى"(٢) .

وتشتقّ تربية الشباب فى المجتمعات الغربية ملامحها، من الفلسفة الليبرالية، التى تصبغ الحياة فى الغرب، والتى تركّز على الحرية الفردية، وعلى المناقشة(٣)، سواء فى داخل النظام التعليمى، وفى الحياة العامة، وعلى هذين المبدأين، ينمّى الشباب فى الغرب الرأسمالى، من خلال وسائل التعليم المباشر، ووسائل التعليم غير المباشر أيضاً .

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٤٢ .

(٢) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٧٩، ص ١٩٣، ١٩٤ .

(٣) المرجع السابق، ص ٢٣٠، ٢٣١ .

ومن ثم يرى لينين أن القول بوجود المدرسة فى هذه المجتمعات الغربية، "خارج دائرة الحياة، وخارج دائرة السياسة، هو عين الكذب والرياء". لأن المدرسة فى مثل هذه الدولة، قد استحالت كلّها فعلا إلى سلاح، يُستخدم لسيطرة الطبقة البورجوازية، فقد طُبعت بطابع الروح البورجوازية، وكان هدفها هو أن تزوّد الرأسماليين بالأذلاء المستضعفين، والعمّال الأكفاء"(١)

أما تربية الشباب فى المجتمعات الشيوعية، فإنها تشتق ملامحها من الماركسية - اللينينية، وقد استخدم الشيوعيون "جميع المعاهد والعمليات التربوية، لبناء مجتمع مثالى، وتبديل الطبيعة البشرية، توجّهها أقلّية ثورية، متيّقظة صارمة، لا تعرف الرحمة، (متفوّقة من الناحيتين الأخلاقية والعقلية)، وهى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى"(٢)، وأدخلوا فى هذا النظام، وسائل التعليم غير المباشر، "كالراديو والتليفزيون والمسرح والسينما والصحف، وحتى المجلات الفكاهية والأوبرا والباليه والمتاحف والسراكى"، فهى "كلها موضوعة تحت سيطرة الدولة وتوجيهها"(٣)

وعلى النقيض من هذين النمطين، الغربى والشيوعى، اللذين نرى (الخط العامّ) فيهما واضحاً، ذلك النمط الذى نراه فى العام الثالث، حيث "عدم الاستقرار"، وحيث "التذمّر وحبّ الفوضى، والدعايات الظاهرة والمستترة بين الناس، أصبحت من الأمور المألوفة"(٤)، وحيث الإحساس (بالدونية) نحو الحضارة الغربية، والتطلّع المستمرّ إلى هذه الحضارة، واستيراد نُظمها ومؤسّساتها، ولذلك فمناهج تربية الشباب فيها، "تَخْدُم فى إبعاد الطالب عن ثقافته، واغترابه عنها، ولم يكن تأثير هذا فى زيادة التفكك والتباين فحسب، وإنما فى خلق الحاجات والرغبات، التى تتعارض والتنمية، حتى فى أضيق معنى اقتصادى"(٥) .

---

(١) چورج كاونتس : التعليم فى الاتحاد السوفيتى - ترجمة محمد بدران - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ، ص ١٢٣

(٢) المرجع السابق، ص ١٤٨

(3) WILLIAM F. RUSSELL : **How to Judge a School, Handbook for Puzzled Parents and Tired Taxpayers;** Harper and Brothers, Publishers, New York, 1954, p. 85.

(٤) الدكتور محمد فاضل الجمالى : **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية** - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨، ص ٣٧

(٥) آدم كيرل : **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية، دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنموّ الاقتصادى** - ترجمة سامى الجمال - مراجعة د. عبد العزيز القوصى - الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة، ص ١٣

النمط الغربي في تربية الشباب :

رأينا أن النمط الغربي في تربية الشباب، يقوم على مبدأين، هما الحرية والمنافسة. والحرية والمنافسة، هما الوليد الشرعي للفلسفة الليبرالية، المنتشرة في حياة الغرب .

ولهذه الفلسفة الليبرالية، وانعكاساتها في مجال التربية، جذورها الضاربة في (تراب) الغرب، حيث قامت الحياة في العصور الوسطى على (التحكّم) في الإنسان الأوربي، تمارسه الدولة والإقطاع والكنيسة، ومن ثم كان ردّ فعل هذه العصور الوسطى بعد الإصلاح الديني سنة ١٥١٥، هو الحرية، خاصة بعد اتصال الغرب - منذ أواخر القرن الحادي عشر الميلادي - بالحضارة الإسلامية، من خلال (معابر الحضارة)، التي يحدّدونها بالأندلس والحروب الصليبية والتجارة والكُتب العربية المترجَمة من العربية إلى اللاتينية وغيرها .

وقد بلور هذه الفلسفة أوّل الأمر جون لوك John Locke (١٥٦١ - ١٦٢٦)، وبه تأثّر كل المفكّرين، الذين أثّرت آراؤهم وأفكارهم، في حركات التحرير الكبرى التي شبّت في القارّة، من أمثال فولتير ومونتسكيو وجان جاك روسو - "فحركة التحرير الكبرى، التي سادت أوربا في القرن الثامن عشر، لم تكن سوى امتداد طبيعي لفلسفة لوك، تلك الفلسفة التي كانت تقوم على احترام القيَم الإنسانية، والحرية الفردية، سواء في الدين أو الفكر أو السياسة، وتنادي بتحرير الفرد، الذي كان قد انطمست شخصيته، في ظل من استبداد الكنيسة، وتلاشت حقوقه، وانصهرت في نار من طغيان الملوك، فأصبحت حياته كلها واجبات، بلا حقوق"(١) .

وقد انعكست هذه الفلسفة الليبرالية بوضوح، على كل جوانب الحياة في الغرب الرأسمالي، كما انعكست على فلسفة التعليم وأهدافه، وعلى مؤسسات التربية بمعناها الواسع، فأُصلحت طرق التعليم بما يناسب الفلسفة الجديدة، كما "ظهرت فكرة التعليم الإلزامي من وحيها"(٢)، وفي ضوئها أُعيد تنظيم المدارس الثانوية(٣)، وظهرت فكرة التعليم

---

(١) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطا الله سليمان : تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٢٩٢ .

(2) NICHOLAS HANS : **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958, p. 152 .

(3) I.L. KANDEL : **Comparative Education**; Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p. xv.

الحر Liberal Education ، التى تُمثل "تمرداً ضدّ سلطة الدولة، وضدّ المذهب الدينى، وضدّ كل عناصر النظام القديم"[١]، وصار "يُنْظَر إلى التربية، على أنها تعدّ للحياة، وعلى أنها أصبحت ضرورة اجتماعية"[٢] .

وفى ظل هذه الفلسفة الجديدة للتربية، تطوّرت المجتمعات الغربية بعد الإصلاح، خاصةً بعد ظهور الثورات ـ الصناعية والقومية وغيرها، ثم عادت هذه التطورات فانعكست ـ بدورها ـ على التربية فى هذه المجتمعات، فصارت أكثر دعماً لحرية الشباب، سواء فى اختيار التعليم الذى يناسبه، وفى (الوفاء) بمتطلّبات هذا التعليم، وفى الانضمام بحرية إلى هذه الجماعة أو تلك، من الجماعات العديدة، السياسية والاجتماعية والدينية، التى تنتشر فى هذه المجتمعات الرأسمالية، وإن كان ذلك قد أدّى إلى ظهور العديد من الجماعات المضادّة للمجتمع، والتى يُقبل عليها الشباب الغربى اليوم بشكل واضح، والتى يبدو أن تحطّم نظام الأسرة فى الغرب، وعجز هذه الأسْرة ـ لذلك ـ عن القيام بوظائفها الطبيعية فى حياة أبنائها ـ من أسبابها الرئيسية، بالإضافة إلى ما توفّره القوانين لهؤلاء الشباب، من حق الخروج على الأسرة، والحياة حياة خاصةً .

ومن ثم فتربية الشباب فى المجتمعات الغربية تربية قِوامها (الحرية)، وهى حرية لها منطلقها فى الغرب، بعد سنوات طويلة، من حياته فى ظل العصور الوسطى .

النمط الشرقى فى تربية الشباب :

ومثلما كان للفلسفة الليبرالية جذورها الضاربة فى (تراب) الغرب، كان للفلسفة الماركسية جذورها الضاربة فى نفس (التراب) بعد ذلك، حين أدّت الحرية الممنوحة لأبناء الغرب، إلى فوضَى، "ورد فعل الفوضى، هو (النظام)"[٣]. وقد بدأت هذه الدعوة إلى (النظام)، فى أكثر بلاد القارّة الأوربية تضرُّراً من الفوضى، وهى دولة بروسيا، وتمثّلت هذه الدعوة، فى ظهور الفلسفة المثالية بها، كما عبرّ عنها كل من كانت Kant وفيخت Fichte وهيجل Hegel ـ وبالأخير تأثر كارل ماركس كثيرا فى كتاباته، التى تُرجمت على يد لينين، إلى واقع حىّ فى الشرق، فيما بعد .

---

(1) HAROLD TAYLOR and others : The Goals of Higher Education; Harvard University Press, Cambridge, 1960, p. 10.

(2) WILLIAM HENRY HUDSOM : The Story of the Renaissance; Goerge G. Harrap and Company, Ltd., London, 1928, p. 149 .

(٣) دكتور عبد الغنى عبود : العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة ـ الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص٩٨ .

وقد ظهرت فلسفة هيجل المثالية، التى ترى أن "الدولة هى (إله يمشى فى الأرض)"[١]، حينما "أفلس الفكر البورجوازى، وتناقضت تقاليده فى البلاد المختلفة، وقصُر عن أن يبرُز فى نظرية علمية موحَّدة، تفسِّر الحقائق التاريخية المتجدِّدة، وتقوِّم الصراعات فى ضوء التبدُّلات التى طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة، دون الانصراف إلى الغيبيات والأفكار المجرَّدة"[٢] .

وفى ألمانيا نَمَتْ المثالية وازدهرت، بوصفها ابنة شرعية للفلسفة الليبرالية، بينما لم تستطع الماركسية المتأثرة بها، والمعادية - بطبيعتها للحرية الفردية - أن تجد لها مكاناً إلا فى الاتحاد السوفيتى، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧، ومنه انتقلت - بالقوة - بعد الحرب العالمية الثانية - إلى دول أوربا الشرقية .

وتقوم الماركسية على "ديكتاتورية البروليتاريا"[٣]، والدكتاتورية عند لينين، هى "(السلطة اللانهائية)، التى تستند على القوة، لا على القانون"[٤] - والبروليتاريا هى الطبقة العاملة، والمقصود بها ليس الطبقة العاملة فى أى بلد من بلاد العالم، ولا فى أى نظام قديم أو حديث، وإنما المقصود بها هو البلاشفة أو (المناضلون) أو (الثوريون) - بلغة الشيوعيين المعاصرين، وهم الذين يمثلون "تلك الطبقة، القريبة من السطلة الحاكمة، والتى تستطيع الدولة - من خلالها - أن تتحكّم فى ملايين العمال والفلاحين، الكادحين فعلاً"[٥]، وهذه الطبقة - بطبيعتها - "مندسَّة فى قلب الجماهير"[٦]، ومن ثم كان يمكن لينين - من خلالها - السيطرة على هذه الجماهير، ومن ثم كان يقول أنه "إذا كان القيصر قد تمكّن من حكم روسيا، بمائة وثلاثين ألفا من أفراد الطبقة الأرستقراطية، فإن البلاشفة يمكنهم أن يفعلوا ذلك، بمائتين وأربعين ألفا من البلاشفة"[٧] .

(١) هـ . أ. ل. فشر : تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ - ١٩٥٠) - تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع - (جمعية التاريخ الحديث) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٢٠٣ .

(٢) دكتور عز الدين فودة : خلاصة الفكر الاشتراكى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٤ .

(3) A.AFANASYEV : Marxist Philosophy, A Popular Outline; Third Edition, Progress Publishers, Moscow, 1968, p. 291.

(٤) دكتور وهيب إبراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٥٧ .

(٥) دكتور عبد الغنى عبود : قضية الحرية، وقضايا أخرى - الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - يناير ١٩٧٩، ص ٥٨ .

(6) P.N.POSPELOV (Edited by) : Vladimir Ilyich Lenin, A Biograhy; Second Edition, Progress Publishers, Moscow, 1966, p. 331.

(7) GOERGE S. COUNTS : The Challenge of Soviet Education; Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p. 35 .

فالفرد الحاكم، والسلطة الحاكمة، هى هدف الأهداف، فى الشيوعية، وليس المواطن الفرد، كما هو الحال فى الرأسمالية .

ويتمّ تربية الشباب فى هذا النمط الشرقى، فى ضوء هذه الفلسفة العامّة، فنرى أن التعليم "أوسع فى مفهومه وتطبيقه، وهو يضمّ كل الجهاز الثقافى، وكل الهيئات التى يمكن أن تؤثّر كثيراً أو قليلاً فى عقول الصغار والكبار. ويشمل ذلك الجهاز، المدارس، من دور الحضانة إلى الجامعات والمعاهد العليا، كما يشمل عدداً كبيراً من المدارس، التى تهيىء تدريباً مهنياً، على مستويات مختلفة ـ هذا بجانب الصحف والمجلات الدورية والكتب والمكتبات، ووسائل الاتصال المختلفة، كالراديو والتليفزيون، وهو لا يغفل أيضاً أمر الهيئات الأخرى، كالمسرح والسيرك والملاعب والنوادى والمتاحف، كما يضع فى الاعتبار، كل الإنتاج الموسيقى والفنى والعلمى، ويعتمد اعتماداً كبيراً على منظمات الأطفال والشباب"(١) .

ومن خلال هذه المؤثرات جميعاً، تُغرس الماركسية فى النفوس فكراً، كما تتحوّل إلى سلوك، ويُغرس فى النفوس كذلك الولاء للسلطة الحاكمة، ولقيادة الدولة والحزب الشيوعى، وتُفهم الحرية فى الشرق هنا، على النقيض مما تُفهم عليه فى الغرب، فالحرية ـ هنا ـ ليست أن أفعل ما أريد، وإنما "القوانين هى شروط الحرية"، و"طاعة قوانين الدولة أو الأسرة، هى طاعة المرء لنفسه، وهى التحقيق الفعلى لحريته"(٢) .

فالدولة ـ كما سبق ـ "هى الله، وباسم هذا الشىء المبهَم، غير المحسوس، يجب على ملايين البشر، أن يعدّوا أنفسهم للعمل، وتحمُّل الالام، وتجرُّع غصص الموت"(٣) .

والشخص الحرّ ـ كما يتعلم الشباب فى هذه البلاد ـ "هو ذلك الذى يعرف كيف يفرض بنفسه، على نفسه، تلك الواجبات والمسئوليات، التى تُحمّلها إياه الدولة، وهى ـ فى نظر هيجل ـ أعلى النظم الاجتماعية"(٤) .

---

(١) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق) ص ١٤٩ .

(٢) عبد الفتاح الديدى : فلسفة هيجل ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٦٧ .

(٣) هـ. أ. ل. فشر (مرجع سابق)، ص ٢٠٣ .

(٤) عصر الأيديولوجية ـ مجموعة من المقالات الفلسفية، قدم لها : هنرى د. أيكن ـ ترجمة الدكتور فؤاد زكريا ـ مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوى ـ رقم (٤٧٩) من (الألف كتاب) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٣، ص ١٠٠ .

التراب الوطنى وتربية الشباب :

وهكذا يبدو أن النمط الغربى فى تربية الشباب، على النقيض من النمط الشرقى فى تلك التربية. إلا أن هذا التناقُض بين النمطين مجرَّد تناقُض شكلى، يدور حول مفهوم (الحرية)، ومدى هذه الحرية، وحول معنى الديمقراطية، فإنه إذا كانت الديمقراطية تقوم على احترام الفرد، والمساواة بين المواطنين، وإعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية، بما لا يتنافى مع الصالح العام[1] - فإن هانز يرى أن كلا من الديمقراطية الغربية القائمة على الحرية الفردية، والديمقراطية الشرقية، القائمة على صالح الجماعة، بعيدة عن الديمقراطية الحقيقية،ولا تحقق الهدف منها، لأن التطبيق الصحيح لها، هو أن تبدأ من حرية الفرد، أو من مصلحة الجماعة، على أن يُنتقل إلى الجانب الآخر منها[2] .

والحقيقة أن النمطين، اللذين يبدُوَان متناقضين، يتّفقان تماماً، على أن تربية الشباب فى كل منهما، مرتبطة تماماً (بالتراب الوطنى)، بهدف إعداد الشباب، لخدمة هذا (التراب) .

و(التراب الوطنى) الغربى، الذى جرَّب (استبداد) الدولة والكنيسة والإقطاع، صمَّم - من أجل ذلك - على الحرية، مهما كانت آثارها السلبية، لأن هذه الآثار السلبية للحرية، لا تعدّ شيئاً إذا ما قورنت بالآثار السلبية للاستبداد، كما جرّبه طوال قرون العصور الوسطى، خاصّة وأن هذه الحرية أدّت به إلى التقدُّم والانطلاق، بعد الإصلاح الدينى، ليشيد الحضارة العالمية المعاصرة .

والتراب الوطنى الشرقى، صُمّم - تحت وطأة التخلُّف - على مصادرة حريات الأفراد، وفلسفة هذه المصادرة، بحيث تبدو تجسيداً للحرية، على النحو الذى وضَّحناه من قبل .

ثم تحوّلت الحرية الفردية، فى خدمة هذا التراب الوطنى، إلى دين فى الغرب - الرأسمالى، بالمعنى الواسع للدين، كما تحول استبداد الدولة، لخدمة هذا التراب الوطنى، إلى دين فى الشرق الشيوعى .

ومعنى الدين هنا وهناك، هو تلك (الفلسفة) العامّة، المستقرّة فى ضمير الإنسان برضاه أو برغمه، والتى تتحوّل إلى سلوك، يحدّد علاقاته بالناس والأشياء، فى مجتمعه وفى المجتمعات الأخرى .

---

(1) ORGAN TROY : "The Philosoplical Bases of Integration"- THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES, The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p. 40

(2) NICHOLAS NANS; Op. Cit., p.237 .

وعلى النقيض من هذين النمطين، اللذين يبدوان متناقضين، واللذين يتّفقان - فى الواقع - فى ارتباطهما بالتراب الوطنى فى كل منهما، نجد ذلك النمط السائد فى العالم الثالث، حيث نرى الشباب - لأسباب كثيرة - بعيداً عن هذا التراب، مرتبطاً باللفحات التى تهبّ عليه من هنا وهناك، من خارج الحدود

وليت هذا الشباب، يرتبط بلفحات علمية أو حضارية، تأتيه من خارج الحدود، ولو أنه فعل ذلك، لكان ارتباطه هذا فى خدمة التراب الوطنى، ولكنه يرتبط بلفحات غير علمية وغير حضارية، متمثلة فى أحدث الأزياء، وفى التحلّل من القيم، وفى التمرُّد، وفى غيرها، مما يُعتبر ثمرة الحضارة الغربية، ولكنه ليس هذه الحضارة .

ومن ثم صار هذا الشباب يعيش على فُتات الغرب، لأنه - بتطلُّعه الدائم إلى الغرب - غير قادر على أن يشاركه مائدته .

وأدّى عيش شباب العالم الثالث على فُتات الغرب، على هذا النحو المزرى، إلى إبعاده عن مائدته الحقيقية، متمثّلة فى ترابه الوطنى

وتساهم أجهزة التعليم والإعلام والثقافة، بشتّى السبل، فى زرع هذا الإحساس (بالغربة) فى نفوس شباب العالم الثالث، من خلال تصويرها كل ما يأتى به الغرب، على أنه هو الكمال وحده، وهى تزرع هذا التصوُّر فى ضمير الشباب، عن قصد منها، أو عن غير قصد، وتكون النتيجة زيادة إحساس هذا الشباب (بالغُربة)، ويتمثّل هذا الإحساس، فى محاولات الشباب الهجرة وترك التراث، والتخلّى عن القيم والتقاليد، وتقليد الغربيين فى كل شىء، إلا ما كان مفيداً فى حياتهم، وما أكثر المفيد فى هذه الحياة، كالإخلاص فى العمل، واحترام الإنسان لذاته، والوقوف على أهمّية الوقت، واحترام العمل اليدوى، والتعاوُن، والإيمان بالعمل الجماعى، وغيرها وغيرها .

وكأنما فهم شباب العالم الثالث، أن الحضارة تعنى التحلُّل من كل القيم، ناسين أنّ الحضارة فى حدّ ذاتها، قيمة من هذه القِيَم، وأنها ثمرة تكامُل عقلى وخلقى وروحى، وليست شيئاً يصل إليه الإنسان - والمجتمع - بلا كدٍّ ولا تعب .. ولا أخلاق .

ويشهد العالم الثالث اليوم عودة إلى هذا التراب الوطنى، بعد سنوات طويلة من التمرُّغ فى الوحل، بعيداً عنه، وتتمثل هذه العودة فى (العودة) إلى (التراث)، فها هى الكونفوشيوسية والبوذية والتاوية، تعود إليها الحياة من جديد، على يد الشباب، فى بلاد جنوب شرقى آسيا، وها هى العودة العارمة إلى الإسلام، فى البلاد الإسلامية، رغم أن القوى العالمية تتخوّف من هذه العودة، تساندها فى ذلك قوى محلّية كثيرة، ترتبط مصالحها، ويرتبط وجودها ذاته،

بهذه القوى العالمية، لأن القوى العالمية تدرك أن العودة إلى التراث، عودة إلى التراب، وأن العودة إلى التراب ستزيل العوائق التى تحول بين بلاد العالم الثالث وبين استغلال مواردها وإمكانياتها، وتحقيق ما تبغي تحقيقه من حضارة وتقدم ـ يعتبران أكبر تهديد للقوى العالمية، التى لا مورد لها، سوى تخلف هذه البلاد المتخلفة، أو بلاد العالم الثالث، التى تتركز فيها المواد الخام، اللازمة للصناعة، والأسواق، التى تباع فيها المنتجات الصناعية للبلاد المتقدمة.

تربية شبابنا فى ضوء هذه الإتجاهات :

وقد عاد شبابنا إلى التراث، مع جملة العائدين إليه، من شباب العالم الثالث، فلم يكن فى ذلك بدعاً عن شباب العالم الثالث كله، الذى جرب الشرق والغرب، فلفظ التمرغ فى وحل هذا أو ذاك، ورأى الطريق الوحيد له، هو هذه العودة .

ومن قبل جرب شبابنا هذه العودة، ولكنه وجد أجهزة الدولة تتربص بكل عائد، كما وجد نفس الأجهزة تصور للناس، من خلال الصحافة والإذاعة والتليفزيون، كل عائد إليه، راغباً فى السلطة، مستخدماً العنف فى الوصول إليها، وحول هذا العنف، نسجت قصص وروايات، تسول بها هذه الأجهزة لنفسها، كل ما ترتكبه فى حق الإنسان المصرى، من جرائم.

ثم كانت الثمرة الطبيعية، سلسلة من النكسات، نعانى آثارها العسكرية فى قطعة الأرض الضخمة الغالية من سيناء، التى التهمتها إسرائيل، بلا جهد بذلته فى الحصول عليها ـ كما نعانى آثارها الاقتصادية اليوم، وكذلك آثارها السياسية والاجتماعية .

ومع زوال السلطة الغاشمة، الواقفة ضد التيار الطبيعى للتقدم، وهو تيار العودة إلى التراث، وإلى التراب الوطنى، تدافع الشباب إلى المساجد والكنائس، مصمماً على العودة، التى أرغم السابقون عليه، على أن يرتدوا عنها، إلى جاهلية عبادة الفرد، المصر على التشبث بكل مالا ينتسب إلى هذا التراب، وإن ادعى دفاعه عنه، وعمله له .

ولقد كان حصاد المرحلة السابقة فى ضمير شباب اليوم، ما يفعله شباب الأمس، الذى أرغم على عدم العودة، والذى يدير اليوم مرافق المجتمع، إدارة يعانى منها الكبار والصغار على السواء، وتدفع مصر ـ بسببها ـ الكثير، من حاضرها، ومن مستقبلها على السواء .

وتثبيت أقدام شبابنا على الطريق الصحيح، ليس مسئوليته، وإنما هو مسئوليتنا نحن، فإن لم نقم بها نحن الكبار، كان له عذره إن وقع فى أيدى، قد تبدو متدينة، ولكنها قد تكون على عكس ما تبدو، تركب الموجة، لتوجه ـ من خلال ركوبها ـ الأحداث، إلى حيث تهدم، لا إلى حيث تبنى .

وهذا هو واجب التربية بالدرجة الأولى

ـ التربية المدرسية، من خلال المناهج والكتب والمقرّرات، ومن خلال هيئات التدريس فى المدارس، ومن خلال إدارة كل مدرسة

ـ والتربية اللامدرسية، فى الإذاعة والصحافة والتليفزيون، وحركة الحياة فى مجتمعنا، الذى بَعُدَ عن الدين فيما سبق مُرْغماً. فبَعُدَ عن الفضيلة والشجاعة والإخلاص والتفانى، كما بَعُدَ عن أبسط ما يُطلب إلى الإنسان أن يحافظ عليه، وهو الإخلاص فى العمل .

وهو واجب لا تقف منه الجامعة بمعزل، بوصف الجامعة فى أى مجتمع، هى العقل المدبّر له، وهى القائدة لحركة الحياة فيه، أرادت ذلك أم لم تُرده، لأن الناس هكذا ينظرون إليها .

أما أزهر المعزّ، فهو قائد المسيرة، وها هو قد أتى دورُه، ليقود عجلة الحياة فى مصر، كما قادها من قبل، أمام الجيوش الغازية، حتى أجلاها، وقد جاء دوره، ليقود بنفسه المسيرة، أمام جيوش جديدة، لا تقلّ عن الجيوش المسلّحة خطورة، وهى جيوش الغزو الفكرى، التى تعمل على أن تباعد بكل السبل، بين شباب هذه الأمة، وبين العودة إلى هذا التراث، حتى لا يعود إلى ذاته، فيعود إلى ترابه، فينهض بهذا التراب .. فتكون بداية النهاية، لأمم تَعَوَّدَت على أن تثرَى وتَسمَن، على حساب شعوب، لا تعرف قيمة ما تعيش عليه من تراب .

المقولة الخامسة عشرة

نحن الذين ندفع شبابنا إلى (الانتحار الديني)(١)

مأساة مروّعة، تلك التى حدثت فى بيت الله الحرام فى مكة .

وليست هذه المأساة الأولى من نوعها، كما تحدثنا بذلك كتب التاريخ، ولن تكون الأخيرة .

وهى مأساة، لأن القائمين بها مسلمون، أو هم على الأقل محسوبون على الإسلام، ولأنها (روّعت) المقيمين فيه ساعة الغارة، يبتغون فضلاً من ربهم ورحمة .

إن منطق الأشياء، هو أن يجد فيه الخائف أمناً، لا أن يجد فيه الآمن خوفاً وتهديداً، تحت أى شعار يُرفع، فما كانت (الغاية تبرّر الوسيلة) فى الإسلام، وإن برّرتها فى غيره .

ثم إنها مأساة، لأن لبيوت العبادة فى الإسلام قدسيّتها، ولنقرأ ما بذله الإسلام، عبر تاريخه الطويل، من محافظة على الكنائس والمعابد، وتأمين لها وللمتردّدين عليها، حتى فى أكثر ساعات الحرب بين المسلمين وأعدائهم اشتداداً .

ومن ثم قد يقع العدوان على دار عبادة، أيا كانت تبعيتها، من أى إنسان ... إلا الإنسان المسلم، فكيف يكون الأمر، إذا وقع هذا العدوان منه، على أول مسجد وُضِع فى التاريخ، وعلى المسجد الذى تتّجه نحوه أبصار المسلمين وقلوبهم وعقولهم أيضاً ... فى كل مكان؟

ولكنها المأساة، والمآسى أشكال وألوان، وشرُّها على الإطلاق : مثل هذه المأساة المروّعة .

---

(١) كُتبت بمناسبة (العدوان) على بيت الله الحرام فى مكة المكرمة واحتلاله، قرب أواخر سنة ١٩٧٩م، وكان هكذا عنوانها، ولكن صحيفة (الأخبار) القاهرية، جعلت لها عنواناً آخر هو (المأساة المروّعة فى البيت الحرام : تُهمة ضدّ مجهول)، وحذفت فقرة منه، فى عددها المرقم ٨٥٧٤ ـ السنة ٢٨ ـ الصادر يوم الخميس ١٩٧٩/١٢/٦، ص ٥، ١٣ .

وعن صحيفة الأخبار، بما اختارته من عنوان، وما حذفته، نقلت مجلة (الإرشاد) اليمنية، فى عددها الثانى من سنتها الثانية، الصادر فى صفر ١٤٠٠هـ، ص ٨، ٩، ١٠ .

ولولا أن القرآن الكريم، أشار إلى إمكانية حدوث ذلك، لكان ردّ الفعل فى الضمير المسلم أعمق وأخطر، ولكن الله سبحانه نبّه المسلم، إلى إمكانية حدوث ذلك، حيث قال :

- "إن الذين كفروا، ويصدّون عن سبيل الله، والمسجد الحرام، الذى جعلناه للناس، سواء العاكف فيه والباد، ومن يُردْ فيه بإلحاد بظلم، نُذِقْهُ من عذاب أليم" (قرآن كريم : الحج - ٢٢ : ٢٥) .

فإمكانية الاعتداء على بيت الله الحرام قائمة، طالما كان هناك كفر، واستعباد للشيطان، وهى قائمة قيام إمكانية الاعتداء على النفس، التى حرّم الله قتلها ... ولكن ردّ فعل هذا الاعتداء، عنيف من الله، عنفه فى حق الله، ويجب أن يكون عنيفاً من المؤمنين بالله، بوصفهم خلفاء لله فى الأرض .

* * *

وثارت الثائرة، بمجرّد سماع أخبار المأساة، بصور شتّى، تتراوح بين الضيق الشديد، الذى يكاد يخنُق النفس .. نفس صاحبه، وبين الضيق المعبّر عنه، على نحو ما حدث فى باكستان، من تدمير للسفارة الأمريكية هناك .

وتبادل المتصارعون السياسيون التهم، فخصوم الولايات المتحدة فى المنطقة، وهم كثيرون لأسباب كثيرة، يتّهمونها لأسباب سياسية، وخصوم الثورة الإيرانية المسلمة، وهم كثيرون لأسباب كثيرة أيضاً، يتّهمونها لأسباب سياسية أيضاً. ولا ينجو من هذا الاتهام : الثورة الفلسطينية، والشيوعيون، ومن يُسَمَّوْنَ بالمتعصّبين الدينيين .

وبرّأتْ الحكومة السعودية ساحة جميع المتّهمين مشكورة، بنفيها أن يكون هناك توجيه خارجى لصنّاع المأساة أو صانعيها، وتأكيدها أنهم فعلوها، لا يدفعهم إلا (التعصّب الدينى).

ويبقى التساؤل : تعصّب دينى ضدّ مَن ؟

ولا يمكن أن نَجِد على هذا السؤال جواباً، لأن صانعى المأساة، دخلوا المسجد الحرام منذ البداية، ومعهم (مهديّهم) المنتظر .

فليس هناك تعصّب إذاً، وإنما هناك لون من ألوان (الانتحار الدينى)، إذا جازت هذه التسمية، وهى جائزة فى نظرى، لأسباب سنراها فيما بعد، وهو انتحار، شبيه بذلك الانتحار

الجماعي، الذى وقع في جويانا منذ قرابة سنتين، إلا أنه تمَّ هنا، على الطريقة الإسلامية، كما رآها هؤلاء (المنتحرون) .

وتظلّ التهمة باقية، لتُسَجَّل في النهاية ... ضد مجهول، وهذه هى المأساة المروعة حقاً فى نظرى، إذ أن ما حدث فى بيت الله الحرام ليس هو المأساة الحقيقية، وإنما هو مجرد (عرَض) من أعراضها .

أما المأساة الحقيقية، فهى أننا أصبحنا جميعاً، مقصّرين فى القيام بواجبنا نحو شبابنا المسلم، الذى يريد أن يكون غدُه خيراً من يومه، ومستقبله أفضل من مستقبلنا ـ نحن الكبار، وعندما يناقشُنا، لا يجد منا إلا اتهاماً له، وتجنّياً عليه، فلا يرى أمامه إلا أن (ينتحر) على هذا النحو، أو على نحو آخر، تمّ فى مرات سابقة، وربما يتمّ فى مرات لاحقة، إذا نحن لم نتنبّه لهذا الخطر، أو لحقيقة المأساة ... حتى ينال (الشهادة) على طريقته الخاصة .

ولنبدأ بالقصة من بدايتها، مع هؤلاء الشباب .

* * *

يقول علم النفس، إن الدين بُعد ثالث من أبعاد حياة الإنسان، بعد الجسد والعقل، وأن هذا البُعد يبدأ مع الإنسان فى طفولته، وإن غلبت عليه سمة الحسيّة (دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ـ ط ٢ ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٢، ص ٢٦٦)، وأنه (يتطوّر) مع الإنسان، وينمو معه، لتغلب عليه ـ فى المراهقة ـ النزعة المعنوية، أو ليتّجهَ نحوها، وهو "يلتمس فى الدين مخرَجاً، يحقّق له الشعور بالأمن" (دكتور مصطفى فهمى : سيكولوجية الطفولة والمراهقة ـ ط ٢ ـ مكتبة مصر ـ ١٩٥٥، ص ٢٤٣) .

ومن ثم فمرحلة المراهقة ـ بداية فترة الشباب ـ هى ـ فى نظر علماء النفس ـ مرحلة "اليقظة الدينية" (دكتور فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة ـ ط ٤ ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٧٥، ص ٤١٦) .

ومن ثم فإقبال الشباب على الدين، سمة أساسية من سمات النمو فى تلك المرحلة، يجب ألا نقابلها بعبارات (الهوس الدينى)، وما أشبهها من العبارات، التى تدلّ على (جهلنا) بأبنائنا، ولا تدلّ على انحراف هؤلاء الأبناء .

وبدلاً من أن نلبّى (حاجات) أبنائنا، إلى هذه المعرفة الدينية، فنزوّدهم بها، نضيق بهم، فندفعهم ـ ونحن لا ندرى ـ إلى من يعرّفهم بالدين كما يعرفه، إذا نحن أحسنَّا الظن به، أو يعرّفهم به على النحو الذى يريدهم أن يعرفوه عليه، إذا نحن أسأنا الظنّ .

ونحن فى الحالين، ندفعهم إلى هذا الذى سمّيْتُه (بالانتحار الدينى) .

* * *

ثم يأتى دور النظام التعليمى، فى دفع الشباب إلى هذا (الانتحار الدينى)، أوضح الأدوار. فمنزلة ـ أو وضع ـ الدين فى مدارسنا، معروفة، وهو أمر يصل من الخطورة حداً دفع رجال الفكر التربوى فى مصر، إلى الإشارة إليه وتوضيحه (التعليم فى مصر، دعوة إلى حوار ـ كلية التربية جامعة عين شمس ـ ١٩٧٩، ص ٢، ٥٠، ٥١) .

ومنزلة الدين ـ أو وضعه ـ فى وسائل إعلامنا، لاتقلّ عن ذلك سوءاً .

وأوضاع الناس العامة، وتعاملُهم اليومى، مطحونين بلقمة العيش، إذا كانوا ممّن تُعوزهم هذه اللقمة، أو مشغولين بزيادة الثروة، إذا كانوا من القادرين مالياً ... بعيدة كل البُعد عن الدين، إلا فيما ندر، على الأقلّ من وجهة نظر أبنائنا، الذين لم يطحَنهم الواقع كما طحَننا، الذين لا يزالون يحلُمون، ومن حقهم أن يحلُموا، قبل أن يطحنهم هذا الواقع .

وأخيراً يأتى وضع علماء الدين الرسميين، الذين صاروا (موظّفين) فى الدولة، وما قَبِل علماء الدين فى الإسلام ـ أن يكونوا موظفين، لأن الوظيفة دوماً ـ قيد يكبّل الموظف، وما موقف بعض الأئمة من تولّى ـ حتى ـ وظائف، توفر لهم (حرية الحركة)، و(حرية القول)، كمنصب القضاء، بمجهول لدينا .

وعندما يستقرّ فى ضمير الشاب، أن عالِم الدين موظّف، فإن (اقتناعه) بما يقول، حتى ولو كان هو الحقّ، سيكون مشكوكاً فيه .

ويزيد من هذه النظرة (المتردّية) إلى علماء الدين، ما يسمعونه منهم كل أسبوع، فإذا به لا يتجاوز الجنة والنار، إلا فيما ندر، على لو كان الإسلام قد فُصِّلَتْ آياته لما بَعد هذه الحياة، ولم يَرِدْ من هذه الآيات شىء يُذكَر، يتعلق بهذه الحياة .

ثم تزيد المأساة، عندما يتجمّع هؤلاء الشباب، ليَدْرُسوا الدين، أو يتدارسوه، أو يتبادلوا كتبه، إذ تحيط بهم العيون من كل جانب، ومعظم هذه العيون عيون للدولة، ثم يتلفّتون حولهم،

فيجدون الشباب الذى (يتجمّع) حول الرذيلة أو الجريمة ... يمارس عمله فى حرية تامةّ ... وهنا يصابون بخيبة أمل، لابد أن تدفعهم إلى هذا (الانتحار الدينى) .

* * *

إننا يجب أن نحاكم أنفسنا، قبل أن نحاكم هؤلاء الشباب الذى ضلّ، لأننا نحن الذين َضلّلناه، أردنا هذا التضليل أم لم نُرِدْه .

وليس معنى ذلك أننى أطلب لهم عفواً أو صفحاً، فما خطر ذلك على بالى، ولن يخطُر.

وإنما معناه، أن نُفيق، وأن نكون شجعانا، فنحاكم أنفسنا أيضاً، بعد أن نحاكمهم، وننفّذ أمر الله فيهم، لأننا، إن لم نحاكم أنفسنا اليوم، فلن ننجو من هذه المحاكمة، (يوم لا ينفع مال ولا بنون، إلا مَن أتى اللهَ بقلب سليم) (الشعراء ـ ٢٦ : ٨٨، ٨٩) .

إن (الجّو العام) فى المجتمع الإسلامى يجب أن يتغيّر نحو الكمال، ومناهج التعليم يجب أن يُعاد النظر فيها، و(علماء الدين) يجب أن يتغيّروا، أو تتغيّر أساليب إعدادهم، والنظر إليهم، وبرامج وسائل الإعلام، يجب أن يُعاد تشكيلها ... قبل أن تتكرّر المأساة، على هذه الصورة المُرَوّعة التى ظهرت عليها، أو على نحو آخر أكثر ترويعاً .

المقولة السادسة عشرة

الإسلاميون ـ والإسلام (١)

(أ) الصليبيون والإسلام

ومنذ البداية، نجد أنفسنا مضطرّين إلى أن نوضح أن الإسلاميين الذين نقصدهم، هم غير المسلمين، من نواح متعدّدة، تجعل الحديث عنهم، وبيان موقفهم من الإسلام، جديراً بالوقفة التي نسعى إلى وقوفها معهم هنا.

ومن ظاهر لفظ المسلمين والإسلاميين، يمكن أن نستنتج أن الذي يمكن أن يكون مقصوداً بالمسلمين، هو أولئك الذين (ينتسبون) إلى الإسلام، إما باعتناقه، والإيمان بما أتى به من عقيدة وتشريع، وإما بمجرد الانتماء إلى أصول آمنت به، فكان الإسلام هنا مجرّد (ميراث) وُرِث، مع ما ورّثته هذه الأصول لفروعها من موروثات.

وأستطيع أن أدّعي أن الغالبية العظمى من المسلمين اليوم، قد انتسبت إلى الإسلام، نتيجة لهذا التوريث، ونتيجة لعوامل عديدة، أدّت كلها إلى (المباعدة) بين المسلمين والإسلام، كأسلوب حياة، فكانت المأساة التي يعيشها عالمنا الإسلامي اليوم ـ على نحو ما سنرى.

أما الإسلاميون، فإنهم أولئك الذين يهتمّون بالإسلام وقضاياه، لأسباب مختلفة، قد تكون الرغبة في القضاء على الإسلام واحداً منها، بل لعله يكون أهمّ هذه الأسباب، كما قد تكون الرغبة في الدفاع عن الإسلام، وتجلية عقيدته وتشريعاته، سبباً آخر.

والساحة الإسلامية المعاصرة، تشهد من الإنتاج أكثره وأوفره، بسبب الهجمة الشرسة للفريق الأول من هؤلاء الإسلاميين على الإسلام، مما يضطر الفريق الثاني منهم إلى الدفاع.

على أن ذلك لا يعني أن مولد الإسلاميين يعود إلى اليوم، أو إلى الأمس القريب، وإنما معناه هو أن ما نراه اليوم على الساحة من حولنا، هو خير شاهد على وجود الإسلاميين، سواء كان هدفهم من الاهتمام بالإسلام وقضاياه، هو مهاجمته، أو الذود عنه.

---

(١) نُشرت بمجلة (الإرشاد)، التي يصدرها (مكتب التوجيه والإرشاد العام بوزارة الأوقاف بالجمهورية العربية اليمنية)، في العدد الأول من سنتها الخامسة، الصادر في محرم ١٤٠٣ هـ ـ أكتوبر / نوفمبر ١٩٨٢م، ص ٤٢ـ ٤٥.

مولد الإسلاميين :

تكاد الدراسات العديدة المعاصرة، التى تهتمّ بالإسلام المعاصر، وما يخوضه من حروب، أن تجمع على أن مولد الإسلاميين، يعود إلى تلك اللحظة التى انتهت فيها الحروب الصليبية، حيث أدرك الصليبيون أن الإسلام كدين، يختلف عن غيره من الأديان، فى أن فيه (إيجابية) خاصّة، تجعله يخرج من الحروب المسلّحة التى توجّه إليه، أصلب عودا وأقوى نفوذاً، فهكذا خرج الصليبيون من درس الحروب الصليبية، بعد أن أضافوا إليه دروس بدر وأُحُد والأحزاب والردّة، وغيرها من حروب الإسلام الكثيرة .

ومن هذا الدرس - فى رأيهم - بدأ الصليبيون يستعيضون عن حرب السيف، بحرب الكلمة، ويخطّطون للقضاء على الإسلام بها، بعد أن فشل تخطيطهم للقضاء عليه بالسيف - فكان المستشرقون، وكانت دراساتهم للإسلام، ثم كان المبشّرون، وكانت محاولاتهم الأولى (لتنصير) المسلمين، ثم كانت محاولاتهم بعد ذلك، لإبعاد المسلمين عن الإسلام، بعد فشل محاولاتهم لتنصير المسلمين .

على أن نظرة متأنّية إلى القضية، يمكن أن تُقنعنا بأن المستشرقين والمبشّرين، وغيرهم من الفئات التى ظهرت بعد الحروب الصليبية، لم يكونوا إلا مجرّد حلقة واحدة، من حلقات متعدّدة، بدأ ظهورها مع ظهور الإسلام ذاته، وستظلّ هذه الحلقات متّصلة، حتى تقوم الساعة .

ذلك أن ظهور الإسلام قد قسّم الناس منه إلى فريقين، فريق آمَن به، وفريق كفر به، ولم يكن الإيمان أو الكفر فى ذلك الوقت، مجرّد استجابة عفوية لدين جديد، أو رفضاً عفويا له، وإنما كان كل منهما ثمرة دراسة طويلة لهذا الدين الجديد، وصلت بكل إنسان يومها، إلى الكفر، أو إلى الإيمان .

أى أن الجميع بدءوا إسلاميين، قبل أن يتحوّلوا فيما بعد، إلى مسلمين - أى موافقين على قبول الإسلام ديناً، أو كفار - أى رافضين له - دون أن تعنينا هنا قضية المصالح المكتَسَبة، التى يمكن أن تؤثّر فى موقف البعض، فتجعلهم يرفُضون الإسلام، أو يؤمنون به، لأن هذه المصالح المكتسَبة ذاتها، تدلّ على أن التفكير فى الإسلام كدين، دخلت فيه هذه المصالح المكتسبة أيضاً .

وليس غريباً - لذلك - أن نَجِد كثيراً من المستشرقين، وبعضاً من المبشّرين، قد تحوّلوا إلى الإسلام فى العصر الحديث، بعد أن درسوه، مع أن الهدف من دراسة الكثيرين منهم له أول الأمر، كان الطعن فيه، أو المشاركة فى القضاء عليه .

الإسلاميون فى صدر الإسلام :

وإذا اتفقنا على أن الإسلاميين قد ظهروا فى تاريخ الإسلام قبل أن يظهَر المسلمون، فإننا لابد هنا أن نفرّق بين عهدين فى صدر الإسلام، بدأ أولهما بتكليف الرسول صلى الله عليه وسلم بالتبليغ، والدعوة إلى الله، حيث نزل أمين الوحى جبريل عليه بقوله سبحانه : "اقرأ باسم ربك الذى خلق ... الآيات" (سورة العلق - رقم ٩٦ من المصحف : الآية الأولى وما بعدها)، وبدأ الثانى بتمام التبليغ، الذى يحدّد تاريخياً بخطبة الوداع المشهورة فى العام العاشر للهجرة، ويحدّد قرآنياً بنزول أمين الوحى جبريل على قلبه صلى الله عليه وسلم بقوله سبحانه: "... اليوم يئس الذين كفروا من دينكم، فلا تخشَوْهم واخشَوْن، اليوم أكملتُ لكم دينَكم، وأتْمَمْتُ عليكم نعمتى، ورضيتُ لكم الإسلام ديناً" (سورة المائدة - رقم ٥ من المصحف: الآية رقم ٣) .

وواضح من ظاهر آخر الآيات التى تنزّل بها الوحى، أن العهد الأول، كان عهد كفاح مستميت من جانب الكفار، لإطفاء نور الله، وكان - بالتالى - عهد كفاح أكثر استماتة من جانب الرسول صلى الله عليه وسلم والذين آمنوا معه، لإعلاء كلمة الله .

وفى هذا العهد الأول، يفرّق القرآن الكريم دوماً، بين الكفار وأهل الكتاب، مع أن عداوة أهل الكتاب، وخاصةّ اليهود منهم، للإسلام، كانت لا تقلّ عن عداوة الكفار، إلا أن هذه العداوة فى هذا العهد الأول كانت من العدوات التى تكتفى بكراهية الإسلام، والتآمُر عليه فى الظلام، دون أن تدفع بهم إلى مشاركة الكفار فى حمل السلاح - مع الكفار - للقضاء على الإسلام .

لقد كانوا فى هذا العهد الأول، يتمنَّوْن لو قَضَى كلّ من الطرفين العربيين على الطرف الآخر، ليكونوا هم الفائزين الوحيدين فى النهاية .

ومع ذلك، فقد كانوا - بُحكم وضعهم غير المنحاز فى الظاهر - يستطيعون أن يتنقلوا بين صفوف الطرفين المتنازعَيْن، وأن ينفّذوا - من خلال هذا التنقُّل - ما يريدون تنفيذه من مخطَّطات، كان واضحاً منها انحيازهم التام إلى صفوف الكفّار، وتآمرهم معهم على الإسلام والمسلمين .

ولم تكن محاولة الإيقاع بين الأوس والخزرج فى المدينة، إلا جزءاً من هذا التخطيط لتفتيت جبهة الإسلام فى المدينة، بعد أن اتّضح لهم مدى تماسك هذه الجبهة، وكذلك كانت محاولاتهم المستمرّة لِلَبْسِ الحق بالباطل، على حدّ ما أشار القرآن الكريم كثيراً (مثلاً : البقرة / ٢ : ٤٢، وآل عمران / ٣ : ٧١)، لزعزعة الإسلام فى نفوس المسلمين، مما كان

ثمرته ظهور فريق المنافقين في المدينة وكذلك تفاهم أخبار الجبهة العسكرية الإسلامية إلى جبهة الكفار، مما أدى إلى إجلائهم تماماً عن المدينة ... وغير ذلك كثير .

ولكن محاولات الكفار القضاء على الإسلام كلها باءت بالفشل، فما دخل الإسلام معركة من معاركه مع الكفر إلا وخرج منها أقوى مما دخلها، بالرغم من أنه ما من معركة من معاركه مع الكفر، إلا وكانت كلفة الكافر وترويج الكفة الإسلامية، في مجال الفقد والإثم على السواء .

وكان انتحار الكفر، التي كان أهل الكتاب يتخفون وراءه بداية (انكشافهم) ودورهم في محاربة الإسلام، حيث وجدوا أنفسهم مضطرين لأن يكشفوا عن هويتهم الحقيقية، وقد كانت - من قبل - خافية أو مستترة، فراحوا يشنون الحرب على المسلمين، بطريقة مكشوفة، لعلها تبلغ ذروتها في الانكشاف اليوم .

وإذا كانت الحروب الصليبية تمثل ذروة من ذرا المواجهة بين الإسلام والكفر الجديد، المتمثل في التثليث، فقد كانت هذه الحروب ذاتها، حداً فاصلاً بين عهدين من عهود هذه المواجهة، يتضمن أن نقف عليهما، لنقف على تطور نشاط الإسلاميين، حتى وصل إلى ما هو عليه اليوم .

الإسلاميون والحروب الصليبية :

لم تنس الكنيسة الغربية أبدا ما لحق بها من ذل وخزي، بسبب الإسلام وظهوره وانتشاره السريع، حتى إن ول ديورانت يعتبر ظهوره "أجل الحوادث في التاريخ الديني لهذه العصور" (أي العصور الوسطى)، ويعلل ذلك بقوله : "ذلك أنه لم يكد دين المسيح يجني ثمار انتصاراته على الإمبراطورية الوثنية، وعلى الشيع المسيحية الملحدة، حتى انتزعت منه أعظم ولاياته، عزة على الدين، واستمساكا به، انتزعها منه في يسر مروع، دين يحتقر فلسفة الإلهيات المسيحية، والمبادئ الأخلاقية المسيحية .

نعم إن البطارقة ظلوا في كراسيهم بأنطاكية وبيت المقدس والإسكندرية بفضل تسامح المسلمين، ولكن مجد المسيحية قد زال من تلك الأقاليم، وكانت المسيحية الباقية منها، مسيحية مارقة قومية" (ول ديورانت : قصة الحضارة - الجزء الثالث من المجلد الرابع - طبعة ١٩٥٦، ص ٣٦٣) .

وإذا كان أهل الكتاب قد عاشوا في عهد الإسلام الأول متحالفين مع الكفار، ينتهزون الفرصة لقضاء هؤلاء الكفار على الإسلام، بوصفه الدين الغالب، كما يعلم ذلك أحبارهم

ورُهْبَانُهم، من خلال ما هو موجود بين أيديهم من كُتُب، فقد ظلَّ أهلُ الكتاب فى المجتمع الإسلامى على هذا الحقد الدفين على الإسلام، برغم رعاية الإسلام لهم، وحسن معاملة المسلمين لهم ولأديانهم ومقدَّساتهم .

وإذا كان أهل الكتاب قد نجحوا فى إخفاء مشاعرهم عن المسلمين الذين كانوا يعايشونهم، عبر معظم تاريخهم مع هؤلاء المسلمين، فإن ما حدث فى الأندلس، وما حدث فى أثناء الحروب الصليبية واحتلال الصليبيين للشام - وما حدث قبل هجمات التتار وأثناءها، مما حدَّثنا عنه كتب التاريخ، يدلُّ كله، على أنهم ينتهزون الفرصة تلْوَ الفرصة للقضاء على الإسلام والمسلمين (ارجع - مثلاً - إلى حوادث سنة ٦٤١ هـ و ٦٥٨ هـ عند المقريزى، وحوادث سنة ١٢١٥هـ عند الجبرتى)، متناسين تماماً كل ما كان بينهم وبين المسلمين من وَدّ وَحُسْنِ جِوَار وَعِشْرة .

والحروب الصليبية بالذات، تكشف حوادثها عن اهتمام الكنيسة الغربية منذ ظهور الإسلام واكتساحه للمنطقة التى كانت - من قبل - مهد المسيحية وموطن أماكنها المقدسة، وأكثرها عزّة على الكنيسة، على حد تعبير ول ديورانت السابق، وعن أن هذه الكنيسة كانت تتتبَّع أخبار المنطقة، من خلال ما تنقُله إليها عناصر مسيحية ويهودية كثيرة بداخلها، فلما صورت لها هذه المصادر أحوال العالم الإسلامى المنهارة، من خلال ما رأته فى داخل بلاد المسلمين من فِتَن داخلية وصراع على السلطة بين الدويلات الإسلامية، وغيرها، كانت سلسلة الحروب الصليبية التى كانت تهدف إلى شىء واحد، هو اقتلاع الإسلام من جذوره .

الإسلاميون بعد الحروب الصليبية :

فشلت الحروب الصليبية فى تحقيق أهدافها، بل إنها حقَّقت أهدافاً لصالح الإسلام والمسلمين. كان هناك انقسام وتفتُّت على المستوى السياسى بين الدويلات الإسلامية، فبدأت خيوط كثيرة تتجمَّع على طريق الهدف الإسلامى الأسمى، وكانت نتيجة هذا التجمُّع ما تحقَّق للمسلمين - فى نهاية الحروب الصليبية - من إنهاء للوجود العسكرى الصليبى فى العالم الإسلامى، ومن بسط النفوذ الإسلامى على أرض الإسلام، بما فى ذلك المناطق المقدَّسة المسيحية .

وأكثر من ذلك، أن التفتُّت الذى كان موجوداً فى العالم الإسلامى، فأغرى الصليبيين بالهجوم عليه، لتحقيق حلمهم القديم، قد انتقل إلى الغرب، فانقسمت الكنيسة الموحَّدة ذاتها إلى كنائس، وكانت الكنيسة هى التى تفرض على أوربا وحدتها السياسية، فأدى انقسامها إلى تفتُّت أوربا دولاً وشعوباً وقوميات، يتربَّص بعضها بالبعض الآخر - كما يدل على ذلك التاريخ الحديث، لكل من انجلترا وفرنسا وألمانيا على سبيل المثال، وكما يدلّ عليه ما أدّى من ظروف، إلى قيام الحرب العالمية الأولى، والحرب العالمية الثانية، وبين الحربين حوالى ربع القرن من الزمان، لا يزيد عنه إلا قليلاً .

والأكثر خطورة مما حدث، كان ـ بالفعل ـ (الغزو العقيدى) الإسلامى للمسيحية ـ أو للعقيدة المسيحية بتعبير أدق، وبدون هذا الغزو، لا يمكن فهم ما أُدخِل من تعديلات جذرية على صلب العقيدة المسيحية، خاصةً ما يتّصل منها بإلغاء الوسطية بين الإنسان وربّه ـ كما عبر عنه مارتن لوثر وغيره من مفكرى الإصلاح الدينى، من أمثال كلفن وزونجلى .

وهكذا خرج الغرب المسيحى من الحروب الصليبية، بدرس لم يكن لِيَنساه، وهو أن الإسلام لن يُقضى عليه بقوة السيف، بعد أن أضاف إلى خبرته فى هذا المجال، ما استطاع أن يستفيده من عبر التاريخ القريب منها وقتئذ، وأقرب هذا التاريخ الإسلامى إليه، الهجمة التترية الوحشية على العالم الإسلامى، وانكسارها، ثم تحوّل التتار أنفسهم بعد ذلك إلى الإسلام، حتى صاروا من أقوى المدافعين عنه .

وكان لابدّ من بديل، وكان هذا البديل، هو ... الغزو الفكرى .

ويُعتَبر هذا الغزو الفكرى، هو محور النشاط الذى دار حوله نشاط الإسلاميين من الغربيين، بعد الحروب الصليبية، حيث حلّت (الكلمة) محل (السيف)، فى محاولات القضاء على الإسلام .

ولا يمكن الحديث عن هذا الغزو الفكرى، دون التعرُّض لجهود المستشرقين والمبشّرين، فى هذا المجال، فقد كانوا هم الذين ارتادوا المجال، ومهّدوه، ثم كانوا هم الذين خطّطوا ونفّذوا، ما حلم قومُهم بتحقيقه .

الإستشراق والتبشير:

يعنى الاستشراق، الاهتمام بالشرق : دياناته وعادات أهله وتقاليدهم وأفكارهم ومعتَقَداتهم وأخلاقهم وسلوكياتهم ولغاتهم ومصادر الثروة الطبيعية لديهم وغيرها .

وقد بدأ الاستشراق قبل الحروب الصليبية، وكان متّجهاً إلى الإسلام بصفة خاصة، بوصف الإسلام يومها كان ظاهرة حضارية، أراد الغربُ المسيحى أن يحذو حذوها، لا فى مجال العلوم والفنون فحسب، بل وفى أنماط الحياة والمعيشة اليومية أيضاً، ثم اتّسع الاستشراق بعد ذلك، ليشمل الإسلام وغيره، وذلك عندما تقدّم الغرب، ودخل عصر الاستعمار فى القرن التاسع عشر، حيث شمل الاستعمار، بلاد المسلمين وغيرها من بلاد الشرق، حيث تتوفّر مصادر الثروة الأولية، التى خرجت بلاد الغرب تبحث عنها، وعن أسواق تصدّر إليها منتجات مصانعها أيضاً .

وهكذا بدأ هدف الاستشراق علمياً خالصاً، ثم سرعان ما تحوَّل عن هدفه العلمي، إلى تحقيق أهداف سياسية، تخدُم أغراض الاستعمار، وتمهِّد له الطريق، وتعمل على تثبيت وجوده حيث يُوجَد

ويُعتبر المستشرقون من روَّاد الإسلاميين فى الغرب على أية حال، فقد كانوا هم الذين عرَّفوا الغربيين بحقيقة الإسلام، وقد كان كل ما يعرفه القوم عنه أنه دين بربرى من الأديان البربرية الكثيرة التى تنتشر بالشرق، وإن كان أكثر هذه الأديان على الإطلاق بربرية، ومن ثم كان تأثُّر الغربيين به، بدءاً من القرن الحادى عشر الميلادى (حوالى الخامس/ السادس الهجرى)، تأثُّراً لم يقف عند حد العلميين منهم، من أمثال روجر بيكون، وإنما تعدّى هؤلاء العلميين إلى غيرهم، حتى أنه وصل إلى رجال الدين المسيحى أنفسهم، من أمثال القديس توماس الاكوينى وإرازمُسْ وَهَسْ - وأخيراً مارتن لوثر وكالفن وزونجلى وغيرهم .

أما التبشير، فهو يبدأ تاريخياً مع ظهور المسيحية، حيث كان السيد المسيح نفسه أول المبشرين، وحيث كان أكثر الناس استجابة له تلاميذه (الحورايون)، فكلَّفهم بأن يتمُّوا ما بدأه من رسالة، على حدِّ ما يختم به مَتَّى إنجيله، حيث يقول : "وأما الأحد عشر تلميذاً، فانطلقوا إلى الجليل، إلى الجبل، حيث أمرهم يسوع. ولما رأوه سجدوا له، ولكن بعضهم شكّوا. فتقدم يسوع وكلمهم قائلاً : دُفع إليَّ كل سلطان، فى السماء وعلى الأرض، فاذهبوا وتلْمذُوا جميع الأمم، وعَمِّدُوهم باسم الآب والابن والروح القدس، وعلِّموهم أن يحفظوا جميع ما أَوصيتُكم به، وها أنا معكم كل الأيام إلى انقضاء الدهر" (إنجيل متى : الإصحاح ٢٨ : آيات ١٦ - ٢٠) .

ويكاد إنجيل مرقس أن ينتهى بنفس ما انتهى به إنجيل متى (إنجيل مرقس : الإصحاح ١٦ : آيات ١٤ - ٢٠)، وإن كان السيد المسيح لم يأمُرهم بالتعليم (التبشير) كما قال متى، بل إنهم فيه قد علِموا من تلقاء أنفسهم .

وقد وردت تفصيلات أكثر عن هذه القضية فى أعمال الرسل، بينما لم يَرِدْ ذكر لذلك إطلاقاً، لا فى إنجيل لوقا، ولا فى إنجيل يوحنا .

ومنذ هذه الأيام الأولى للمسيحية، والتبشير رسالة مقدَّسة من رسائل الكنيسة، ولكن الأسلوب الذى اتُّخذ لتحقيق هذه الرسالة، اختلف باختلاف الظروف المحيطة بالكنيسة .

فقبل أن تعترف الدولة الرومانية بالمسيحية ديناً رسمياً لها، سنة ٣١٣م، كان التبشير جريمة يعاقِب عليها القانون الرومانى، ومن ثم كان أسلوب الصمت والتخفّى هو الأسلوب المستخدَم. وبعد اعتراف الدولة الرومانية بالمسيحية، اقترن التبشير بالدعوة إلى الولاء

للحاكم الروماني. وعندما قوى نفوذ الكنيسة فى العصور الوسطى، بحيث صار نفوذ الأباطرة مساوياً تقريباً لنفوذ البابوات، صار التبشير تأييداً واضحاً لسلطة البابا، وهجوماً على الامبراطور، إن سمحت الظروف بمثل هذا الهجوم .

فلما ظهر الإسلام، وأطلّ على أوربا من خلال الأندلس، وبدأ نوره يتسرّب إلى داخل أوربا، من خلال طلاب العلم الأوربيين فى جامعات الأندلس، بدأ الإحساس بالخطر يجمع بين البابوات والأباطرة معاً، ويوحّد خطواتهم على طريق ردّ هذا الخطر، فبدأ التبشير يتّجه إلى دراسة الإسلام، ليعرِف مواطن الضعف فيه، ليدافع عن المسيحية فى قلوب معتنقيها، من خلال مهاجمته .

وهنا بدأت جهود المبشّرين تقترب من جهود المستشرقين، بعد أن اجتمع الفريقان على هدف واحد، تساندهما فى تحقيقه، الدولة والكنيسة معاً .

ولم تكن مطاردة الإسلام - والمسلمين - فى الأندلس، إلا ثمرة تعاوُن الدولة والكنيسة معاً، وثمرة جهود مكثّفة من المستشرقين والمبشّرين، لارتياد الطريق أمام المخطّطين للحرب، فى الدولة والكنيسة معاً .

وكذلك كان الوضع فى الحروب الصليبية فى الشرق، على نحو ما سبق .

الإسلاميون اليوم :

بدأت الحرب تتّجه بعد الحروب الصليبية كما سبق، إلى (الغزو الفكرى) للعالم الإسلامى، بعد أن تأكد للصليبيين استحالةُ القضاء على الإسلام بالسيف، ومن هنا نشط الإسلاميون من الغربيين فى دراسة الأسباب التى يمكن أن تؤدى إلى القضاء على الإسلام، من خلال تنحيته عن الحياة العامّة للمسلمين، وحصره أول الأمر، فى مجموعة من الشعائر والطقوس، يمكن أن يتخلّى عنها المسلمون أنفسهم بعد ذلك، بخلوّها من معناها الحقيقى، الذى من أجله شُرعت له، وهو إصلاح حال المسلم - فرداً وجماعة .

وقد كان تخلُّف المسلمين فى مجال الحضارة، خاصةً بعد الثورة الصناعية، مُضافاً إليه ضعف الدولة العثمانية، مما شجّع على إنشاء المدارس التبشيرية والمدارس الأجنبية، لتقوم بمهمّة هذا (الغزو الفكرى) للعالم الإسلامى، حيث كان للنوعين من المدارس مهمّة محدّدة، وهى بث (الأفكار) الغربية (أو المسيحية فى حقيقة الأمر)، فى قلوب وعقول الأجيال الجديدة من المسلمين، وقد كان من بينها ما يهاجم الإسلام صراحة، كما توضح الدراسة الجادة التى قام بها الدكتوران مصطفى خالدى وعمر فروخ، تحت عنوان (التبشير والاستعمار فى البلاد العربية) .

والغريب أن مثل هذه المدارس قد حصلت على (امتيازات) كثيرة فى داخل الدولة العثمانية، لم تحظ ببعض منها المدارس الوطنيةُ ذاتُها، مما جعلها (دولة داخل الدولة)، ومكّنها من أن تطوّر برامجها ومناهجها. بحيث صارت (حديثة) فى كل شىء، وبحيث صارت تجذب إليها أبناء علّية القوم، يدفعون لها المصروفات العالية راضين، ثم يتخرجون منها ليتولوا شئون البلاد المختلفة، بحكم انتماءاتهم الطبقية

وزاد الطين بلّة، استمرارُ جمود التعليم الديني القديم، على ما كان عليه، لا يعرف كيف يطوّر نفسه، ليعيش فى عالم تغيّر كثيراً عما جُمد عليه، وأن الحكومات العربية والإسلامية، عندما اضطُرت إلى الأخذ بالحضارة الغربية الحديثة، أخذت عن الغرب فيما أخذته، نظامَ التعليم فيه، والمناهج التعليمية التى تُدرس فى هذا النظام، ولم يكن للدين ودروسه فى هذا النظام، إلا دور محدود، فخرّج أجيالاً تلو أجيال، لا تدرى عن دينها إلا القليل .

وفى ظل هذا الجوّ العامّ، الذى هيّأه التعليم، يكون انتقال الحضارة الغربية فى صورة مراقص ومظاهر بذخية وتأليب للنساء على الرجال، وما إلى ذلك، هو الأمر المنطقى - ويكون المنطقى أيضاً أن يظهر فريق جديد من الإسلاميين، من المسلمين أنفسهم، يؤدّون واجبهم الدينى، فينبّهون الغافلين من إخوانهم، إلى ما يدبّر لهم ولدينهم

وإذا كان الكاثوليك والبروتستانت فى الغرب يكفّر بعضُهم بعضاً - وإذا كان العلمانيون هناك يستحمقون هؤلاء وهؤلاء ... فإن الجميع يتفقون على شىء واحد، هو ضرورة القضاء على الإسلام، ويتناسون ما بينهم من خلافات عقلية ومذهبية وعقيدية، فى سبيل هذا الهدف الأسمَى .

حتى إذا جئنا إلى إسلاميّينا نحن، وجدنا الوضع مختلفاً تماماً. إنهم يختلفون على كل شىء، وفى كل شىء، لا لشىء إلا لأن كلا منهم ينظر إلى الإسلام من منظوره الخاص، لا من منظور الإسلام ذاته، فى شموله وتكامُله. وتكون النتيجة الطبيعية لذلك، أن يَسُود الشبابَ المسلمَ، فى إقبالته المعاصرة على الإسلام، اعتقادٌ بخطأ الجميع، وفقد الثقة فيهم، ولا يرى طريقاً للخلاص سوى العُنف، الذى لا يكاد يخلو شباب بلد عربى أو إسلامى من الميل إليه - بل إن فريقاً كبيراً من هذا الشباب العائد إلى الإسلام، الذى يؤمن بالعنف، يرى ضرورة اتجاهه أولاً، إلى الكبار من المسلمين أنفسهم، بوصفهم المسئولين عما آل إليه حال الإسلام والمسلمين، ويرى أن كل مَن لا يوافقه على عنفه هذا، مرتدٌ عن الإسلام أيضاً .

تُرى - والحال هذه - هل نجح الغرب فى غزوه الفكرى، أم تُراه لم ينل منه إلا ما ناله من غزوه العسكرى، فى الحروب الصليبية ؟

إن الإجابة على السؤال تصلُح لأن تكون موضوعاً مستقلا، ليأخذ حقّه الواجب من العلاج .

المقولة السابعة عشرة

الإسلاميون .. والإسلام (١)

(٢) المسلمون .. والإسلام

من فضل الله علينا وعلى الناس فى دار الإسلام، أن تكون المؤمراة العالمية على الإسلام اليوم، كما تبدو للعيان فى صوَرها المختلفة، مشاركة فيها أطراف كثيرة، تختلف فيما بينها على كل شىء، إلا أن تكون حرب الإسلام، والسعى للقضاء عليه - أن تكون هذه المؤامرة عاملاً أساسياً من عوامل اليقظة الإسلامية المعاصرة، التى نراها فى صور كثيرة، يزداد نُمُوّها مع ازدياد الخطر من حولها، حتى يتحقّق على يديها فى النهاية، وعدُ الله لعباده المؤمنين، تماماً كما تحقق لهم فى فترات تاريخية سابقة، أقربها شَبَهاً بمؤامرة اليوم، مؤامرة التتار، ومؤمراة الصليبيين، الذين يتزعّم أحفادهم مؤامرة اليوم، ويخطّطون لها .

ومِن أمارات هذه اليقظة الإسلامية المعاصِرة، المبشّرة بالخير إن شاء الله، تزايُد عدد الصحف الإسلامية، وتزايُد عدد الصحفيين الإسلاميين بالتالى، وتحوُّل الصحافة - والصحفيين - من أداة شيطانية تشارك فى المؤامرة، إلى أداة ربّانية، تساهم فى تحقيق وعد الله سبحانه، لعباده المؤمنين .

وتتفاوت الصحف الإسلامية فى أهدافها التى تسعَى إلى تحقيقها، وفى الوسائل التى تتّخذها لتحقيق هذه الأهداف، وفى مدى نفوذها وتأثيرها، وفى مدى تمكُّن كتّابها ومحرّريها من فنّ الصحافة، ومن العلوم والفنون، التى تخدم الإسلام والمسلمين اليوم .

وتُعتبر مجلة (المجتمع)، التى تُصدرها أسبوعية، (جمعيةُ الإصلاح الاجتماعى) بالكويت، واحدة من المجلات الإسلامية، التى حباها الله سبحانه من الحظّ فى هذه المسائل جميعاً، أوفرَه - حتى لقد فكرتُ - عندما كتبتُ الجزء الأول من هذه الدراسة المُعَنْوَنة (الإسلاميون

---

(١) فى زيارة سريعة لصنعاء باليمن فى مارس ١٩٨٣، أبلغنى الأستاذ على الواسعى، رئيس تحرير مجلة (الإرشاد)، باستياء شديد، أن مجلة (المجتمع)، الإسلامية المشهورة، التى تصدرها (جمعية الإصلاح الاجتماعى) بالكويت، قد (هاجمت) بشدة - فى عددها رقم (٦٠١) الصادر فى سنتها الرابعة عشرة، بتاريخ ٨ ربيع أول ١٤٠٣هـ، الموافق ٢٨ ديسمبر ١٩٨٢ - الدراسة السابقة، التى تم نشرها فى مجلة (الإرشاد) كما سبق، وأعطانى المجلة لأقرأ الهجوم بنفسى، ولأردّ عليه، فكتبت الردّ فى صنعاء، وتركتُهُ للنشر فى مجلة (الإرشاد)، وقد تمّ نشر الرد - موضوع هذه الدراسة - ولكن العدد لم يصلنى، بسبب وضع مجلة (الإرشاد) فى القائمة السوداء لدى (أمن الدولة) فى مصر، بعد مهاجمتها لاتفاقية كامب ديفيد .

والإسلام) - فى أن أدفع به إليها، باعتباره - من وجهة نظرى يومها - أقرب إلى اهتماماتها وروحها العامّة، لولا أننى لم أعوّد نفسى على أن أكتُب لصحيفة، إلا إذا هى استكتبتْنى، ومن هنا كان نشره فى مجلة (الإرشاد) - شقيقة (المجتمع) - بارك الله جهودهما، وشدّ من أزرهما، وأزر أخواتهما العاملات فى الساحة الإسلامية، فى ظروف يعلم الله، ويعلم الإسلاميون جميعاً، مسلمين وغير مسلمين، مدى صعوبتها ووعورتها .

وكانت بداية التفكير فى (الإسلاميون والإسلام)، مواكبة لتفكيرى فى (أوضاع) العالم الإسلامى، حيث انتهت بى سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر)، التى تُصدرها (دار الفكر العربى) بالقاهرة، إلى كتابها الثالث عشر، عن (اليهود واليهودية والإسلام)، الذى نُشر فى أواخر سنة ١٩٨٢م، ثم إلى كتابها الرابع عشر، عن (المسيح والمسيحية والإسلام)، الذى دُفع به إلى المطبعة، ليرى النور قريباً بإذن الله، ثم إلى كتابها الأخير الخامس عشر - الذى أرى أن يكون عنوانه (المسلمون والإسلام)(*)، لأنه لابدّ أن يدور حول (أوضاع) المسلمين اليوم، بعد أن دار الكتابان السابقان عليه، حول (الظروف) المحيطة من حول المسلمين .

وكان منطقياً - وأنا أجمع المادّة العلمية المتّصلة بأحوال المسلمين اليوم - أن تتفاعل المادّة العلمية التى تُجمع، مع المادة العلمية التى جُمعت فى كتب السلسلة السابقة، وأن تكون هناك أفكار، أحبّ أن أعبّر عنها مكتوبة، لأحتفظ بها لنفسى، أو ليأخُذها من يستكتبنى .

وخطّطتُ لتكون (الإسلاميون والإسلام) هى الجزء الأول من هذه الأفكار، ولتكون (المسلمون والإسلام)، هى الجزء الأخير، ولكن شاء ربى أن يُعاد الترتيب، لتكون (المسلمون والإسلام)، هى الجزء الثانى - حيث كان الجزء الأول، المُعَنْوَن (الإسلاميون والإسلام) قد نُشر فى العدد الأول من مجلة (الإرشاد) فى سنتها الخامسة (المحرم ١٤٠٣هـ الموافق اكتوبر / نوفمبر ١٩٨٢م)، فعلّقتْ عليه مجلة (المجتمع) فى عددها رقم ٦٠١، الصادر فى سنتها الرابعة عشرة، يوم الثلاثاء ٨ ربيع الأول ١٤٠٣هـ الموافق ٢٨ ديسمبر ١٩٨٢م، تعليقاً آلَمَنِى، لا لما فيه من هجوم واضح، أحتسبه عند الله، ولكن لما فيه من (تجاوُزات) علمية، كان يمكن للكاتب أن يتجنّبها، لو أنه رجع إلى كتب اللغة والنحو والصرف، أو رجع إلى أستاذ من أساتذتها، وهم كثيرون كثيرون، فى الكويت .

وكان يمكن للكاتب - سامَحه الله - أن يَقِف عند هذا الخطأ - وكُلّنا للخطأ معرّضون، ولكنه تجاوَز ذلك، فبنى على هذه المقدمة الخطأ نتيجة، فكانت الطامّة .

(*) صدر الكتاب بحمد الله بالفعل تحت عنوان (المسلمون وتحدّيات العصر)، فى مايو ١٩٨٥م

وقد أردتُ ـ فى هذا الجزء الأول من الدراسة ـ أن أوضّح الفرق ـ مقدّماً ـ بين (المسلمين) و(الإسلاميين)، لأسباب يستطيع الوقوفَ عليها، من يتتبع أجزاءها فى مجلة (الإرشاد)، ففصلّتُ هذا التوضيح، حتى لقد استغرق أربع صفحات من المجلة (ص ٤٢ ـ ٤٥)، أستطيع تلخيصها فى أن (المسلمين)، هم أولئك الذين (يعتنقون) الإسلام، سواء عاد هذا الاعتناق إلى الانتساب لأب مسلم، أو إلى الإيمان بالإسلام، والتحوُّل إليه، نتيجة لدراسته، والإيمان به ـ أما (الإسلاميون)، فهمْ أولئك الذين (يهتمُّون) بالإسلام وقضاياه وأهله، لأسباب كثيرة، قد تكون معرفة نقاط الضعف فيه، ومحاولات القضاء عليه، واحداً منها.

ثم يأتى مُحَرِّر صفحة الأدب فى مجلة (المجتمع) سامَحه الله، فيقول تحت عنوان (مجرد ملاحظة) ص ٤٠، ما نصُّه : "مجلة الإرشاد اليمنية شقيقة محترمة، ومقالاتها الفكرية يكْتبها كتّاب أفاضل معروفون، وتتميّز بعمق النظرة، وبُعد الأثر، ولكن المطالع للعدد الماضى (محرم ١٤٠٣ هـ) يفاجىء .."، وأعتقد أنه يقصد (يفاجأ)، حتى يستقيم لك ـ أخى القارىء ـ فهم ما يريد، وما أحسَب ذلك خطأ نحوياً أو إملائياً وقع فيه المحّرر، وإنما أحسَبه خطأ من أخطاء المطبعة، وما أكثر ما تقع فيه المطابع من أخطاء .

ولكن : تُرى ماذا كانت المفاجأة، التى جعلت أخانا المحرِّر ـ سامحه الله ـ يسىء الظن بالمجلة وكُتّابها الأفاضل ؟

لقد كانت المفاجأة، هى نسبة "اصطلاح (الإسلاميين) إلى معنى جديد غير مألوف" هكذا، مع أن كلمة (إسلامى) و(إسلاميين)، صارت من الكلمات المألوفة فى الكتابات الإسلامية المعاصرة، سواء تلك التى يكتبها الإسلاميون من المسلمين، والإسلاميون من غير المسلمين، بعد أن صارت اليقظة الإسلامية المعاصرة، الشغل الشاغل للجميع، مفكّرين وكتّابا وصحفيين، ودوائر مخابرات أيضاً .

ويضيف المحرر ـ سامحه الله ـ "وترْفضُه قواعد العربية فى (النسب) المعروف فى علم الصرف العربى" ـ وكنت أتمنّى أن يدلّنا ـ ولو من باب النصيحة الواجبة ـ إلى كتاب واحد من كتب الصرف العربى، رفض هذا النسب ؟

وأُريحه مقدما من العناء، فلقد رجعتُ إلى كتب الصرف تلك، وإلى المتخصّصين فيه، فلم أجِد هذا الرفض، بقدر ما وجدتُ رثاء لمن يقتحم مجالاً، لا يكون له أهلاً، ولا يرجع إلى أهله، لعلهم يقدّمون له فيه عوناً .

ثم ينقُل المحرر - سامحه الله - فقرة مما عرفْتُ به الإسلاميين، ويعلّق عليها بقوله : "وهذا من حيث المعنى مرفوض، ومن حيث الصنعة التى تعتمد على قواعد الصرف نقول : إن هذه الكلمة منسوبة إلى الإسلام، بزيادة ياء مشدّدة على آخره، لتدلّ على نسبتها إلى ما نُسِبَتْ إليه، فعليه أن الإسلاميين كلمة منسوبة إلى الإسلام، ولم يفهم العرب كلهم إلا هذا المعنى، ولم يقصِدوا إلا إلى هذا". ولست أدرى على أى أساس أقام أخونا رفْضه، وهل يقْبَل الشرع الشريف أن نسمّى المسلم إسلامياً، إلا إذا أردنا أن نُوضح أنه مهتمٌّ بشئون الإسلام والمسلمين ؟ وأى العرب لم يفهَم إلا هذا المعنى، ولم يقصِد إلا إليه ؟

ثم يبنى المحرر - سامحه الله - على التجاوُزات العلمية السابقة، التى اتُّخذ منها مقدمة، نتيجة تترتّب عليها، وهى قوله : "فالقول بأن هذه النسبة تشمل المهتمّين بالإسلام، ولو كانوا كفّاراً، توسّع بلا موجِب، ولا دليل يدعمه من لغة العرب، وإلا فإنه يصحّ على رأى الكاتب، أن نقول : إن صلاح الدين الأيوبى رحمه الله ومن معه من المجاهدين، كانوا من الصليبيين، لأنهم اهتموا بهم وحاربوهم" - هكذا، ناسياً أن صلاح الدين الأيوبى لا يمكن أن يكون من الصليبيين، لسبب واحد، هو أن صلاح الدين عندما حارب الصليبيين، لم يكن مهتماً بهم، ولا بالصليب الذى يُنسبون إليه، وإنما هو كان يهتمّ بالإسلام وحده، ومن ثم فقد كان واحداً من الإسلاميين، بالإضافة إلى كونه واحداً من المسلمين بطبيعة الحال .

ولستُ أريد - بهذه الكلمات - أن أفتح باب حرب بينى وبين محرّر (صفحة الأدب) بمجلة (المجتمع)، ولا باباً من أبواب اللجاج بينى وبينه، يستنزف طاقتى وطاقته، وإنما هى - يعلم الله - (مجرد ملاحظة) أبديها مخلِصاً - من باب النصيحة الواجبة - على (مجرد ملاحظة) أبداها أخونا، يعلم الله وحده مدى إخلاصه فيها - ولكنها المُتّى، سامحه الله، وسدّد على طريق الخير خطانا وخطاه .

وقد المُتّى أكثر، لأنه فى الوقت الذى نجد الإسلاميين من كل ملل الكفر، (يوحّدون) جهودهم، وينسّقون فيما بينهم، للقضاء على الإسلام، نَجِد الإسلاميين من المسلمين، (يشتّتون) جهودهم، و(يستنزفون) طاقاتهم، فى حروب ومعارك جانبية، يخلُقونها لأنفسهم، وقد يَصِل الأمر ببعضهم، إلى حد (تكفير) بعضهم الآخر. وواضح أن المستفيد الأوحد من هذه المعارك، هم أعداء الإسلام، والخاسر الأوحد فيها، هم المسلمون، وعلى رأسهم (الإسلاميون) منهم، الذين كم لُفِّقَت لهم فى العصر الحديث من تُهم، وكم عُلِّقَتْ لهم من مشانق، وكم طوردوا، وكل ذنبهم أنهم يدعون إلى الله، بكل كلمة، ولا يرضون بأن يعيشوا إسلامهم لأنفسهم، مجرّد شعائر تؤدّى، كما تفعل الغالبية العظمى من المسلمين اليوم .

المسلمون اليوم :

ولم يكن ماورد فيما سبق من سطور، إلا صورة واحدة من مئات الصور، إن لم تَكُنْ آلافها، لما يحدث فى مجال العمل الإسلامى، على كل مستوى من مستوياته. وبالرغم من أن قضية المؤامرة على الإسلام والمسلمين، لم تعُد بالسرّ الخافى، كما كانت بالأمس، وبالرغم من أن فُصول هذه المؤامرة، تنفّذ منذ مطلع هذا القرن، وبالرغم من أن أيامنا هذه تشهد تصاعُداً فى الحرب، لم يشهد له التاريخ مثيلاً منذ التتار - فى فلسطين وفى أفغانستان وفى الجنوب الشرقى من آسيا، وفى داخل بلاد الإسلام ذاتها .. بالرغم من ذلك كله، فإن الإسلاميين المسلمين مشغولون (بالحديث) عن هذه المؤامرة، فى الوقت الذى (يعملون) فيه، كما لو كانوا مشاركين فى تنفيذها .

إن كلا منهم مهتمّ بالدرجة الأولى (بتعرية) غيره، بالحق وبالباطل، بدلاً من أن يهتمّ (بلمّ الشمل)، على درب الكفاح الطويل والمرير، وكأنما يريد كل منهم أن يثبت لنفسه، أنه على الحق وحده، وأن ما يعانيه الإسلام والمسلمون، سببه الكل إلاّ إيّاه، وأن تعريته للآخرين، هى هذا الكفاح على الدرب عينه .

والحق أن هذا الانفراط المخزى، الذى يصوّر المسلمين كما لو كانوا مشاركين فى المؤامرة التى تُحاك ضدهم، مرجعُه اختلاف (المشارب) فى بلاد المسلمين، من مختلف النواحى - فهذا عالم تلقّى تعليمه فى الأزهر الشريف، أو فى غيره من معاهد العلم التى توُصف فى بلاد المسلمين (بالتعليم القديم)، وهذا شقيقه تلقّى تعليمه فى الجامعات الحديثة، وسافر ليحصل على الدرجات العلّى فيما يسمى (بالتعليم الحديث)، من إحدى جامعات الغرب، وكلاهما مُتَحَمّسٌ للإسلام، مشغول بأحوال المسلمين، ولكن (بطريقته) الخاصة، التى قد تُناقض طريقة الآخر، وقد يتناقشان، فيتّهم واحد منهما الآخر بالغلوّ أو الإفراط، وقد يردُّ عليهِ متّهماً إياه بالتفريط .

وليس حتماً أن يكون المتّهم بالغلوّ هو الحاصل على الدرجات العلّى فى (التعليم القديم)، والمتّهم بالتفريط هو الحاصل على الدرجات العلّى من بلد غربى، فقد نَجِد العكس هو الذى يحدث، لأسباب كثيرة .. ليس هنا مجال ذكرها .

وعلى النقيض من هذين معاً، رغم ما يمكن أن يوجَد بينهما من (تناقُض)، نجد القاعدة الإسلامية العريضة، وقد أمسكت الأمية بخناقها، فانعكست هذه الأمية على كل تصرفُاتها، فباعدَت بينها وبين (حقيقة) الإسلام، لأن الإسلام عندها هو ما (توارثته) من سلوكيات وألوان تفكير وشعارات، وهى غير مستعدةٌ لأن تناقشه، أو تفكّر فى تغييره .

وعلى النقيض من هؤلاء وهؤلاء أنصافُ المتعلّمين وأشباهُهم، وهم الكثرة الكاثرة من المسلمين المتعلّمين، وهم الذين بيدهم، حركة الحياة فى المجتمعات الإسلامية المعاصرة، فى مؤسّسات الدولة ومرافقها، يسيّرونها على (قدر) فهمهم، وعلى قدر استطاعتهم .

وفى هذا الجو المُكْفَهِرّ، لابد أن يكون (المثل الإسلامى الأعلَى) عند كل مسلم، مغايراً له عند غيره من المسلمين، وأن تكون (الخطوات) على طريق هذا المثل الأعلَى، مغايرة أيضاً، وأن يقوم (صراع)، لا تستفيد منه إلا الطغمة الحاكمة، التى دفعتها إلى السلطة عواملُ كثيرة، من بينها هذا (الصراع) العقيم، ومن بينها الدول الكبرى، التى تزكّى هذا الصراع وتباركه، لأنه يبرّر وجودها، ولو من وراء ستار، تظهر على مسرح الأحداث فيه، هذه (الطغمةُ الحاكمة) .

وقد يدرك أبعادَ ما يجرى (فئةٌ) من المسلمين، تأبَى إلا أن تستجيب لأمر ربّها، فتأمر بالمعروف، وتنهَى عن المنكر، وتُنَبِّهَ إلى الخطر، فتنتبه لها الدولُ الكبرى، وتعلن الحرب عليها الطغمة ـ الحاكمة . وقد تشارك فى هذه الحرب، (فئة) أخرى من المسلمين، ترى ما لا تراه الفئة الأولى ... وهكذا : من يقتل من ؟ ولِمَصْلَحة من ؟

الشباب المسلم :

فى هذا الجو المكفهرّ، ووسط هذه الأسئلة والتساؤلات، ينشأ شبابُنا المسلم، غضاً طرياً، ولكنه ملىء بالحماس والنشاط والحيوية، فتتوزّعه التيارات الفكرية المتصارعة، إسلامية ولا إسلامية ومضادة للإسلام، جنباً إلى جنب مع التيارات غير الفكرية، رياضية كانت أو اجتماعية أو فنّية أو غيرها، وجنباً إلى جنب مع التيارات العبثية، التى تحميها الدولة، وتروّج لها وسائل الإعلام فى بلاد المسلمين ـ وهىَ التيارات الوحيدة التى يُضمن لها ألاّ تَصْطَدِم بسلطة، أو تتحرّش بها سلطة، إذا نحن أردنا الدقة فى التعبير .

وإذا أراد الله لشابّ خيراً، فهداه إلى الإسلام، فإن العاصفة تقذف به إلى أحد التيّارات الإسلامية، التى تزخَر بها حركة الإسلام فى مجتمعه، فيَجد نفسهَ فجأة فى موقف يحارِب فيه سائر التيارات الإسلامية الأخرى، قبل أن يحارِب غير التيار الإسلامى .. من تيارات .

ويكون منطقياً أن يدرك الشاب بِحِسّه المرهَف، أنه على غير الدرب يسير، وأن عليه أن يعتزل الجميع، مكفّرا إياهم، ومعلناً عليهم الحرب .

وبدلاً من أن يضع (الكبار) أيديهم على حقيقة الداء، ليعالجوه من جذوره، إذا بهم يعلنون الحرب على هذا الشباب، وتقوم المعارك، وتتحفَّز السلطة، وتفتح السجونُ أبوابها، وتُعلَّق المشانق، فيزداد الشباب إيماناً بأنهم على الحق، و(يغالون) فى مواقفهم .. والعدو واقف عن قرب، يرقب الأحداث، ويزيد النار اشتعالاً، فتزداد .. وتستمرّ أحداث المأساة .

وهكذا، يرجم المسلمون بعضهم بعضاً، والعدو المتفرّق، يجتمع على اقتلاعهم من الجذور.

وهكذا، يتعلّم شبابنا كيف يضلّ الطريق إلى هدفه، ويتعلّم شبابُهم - بشتّى السبل والوسائل - كيف يحقّق هدفه - وهو القضاء على الإسلام .

وقديماً، على عهد الصليبيين والتتار، كان ما يكون اليوم، حتى رأى الجميع الطريق، فساروا فيه، يشدّ بعضهم أزر بعض، لا تُفرّقهم عليه سُبُل .. فهل نستفيد بدروس الأمس، قبل أن يتحول العالم الإسلامى كله إلى (فلسطين) ؟

وعلى نحو ما ختم به أخى محرر (صفحة الأدب) بمجلة (المجتمع) كلمته المعنونة (مجرد ملاحظة)، أقول : "إنها مجرد ملاحظة، والسلام" .

الفصل الثالث

التربية الإسلامية .. رؤية فلسفية

بعد الانتهاء من (الإطار النظرى) للدراسة فى الفصلين السابقين، لا يكون أمامنا إلا أن ننتقل إلى (صُلب) موضوعنا، بالحديث عن (التربية الإسلامية . رؤية فلسفية)، ليبدأ (تأصيل) التربية الإسلامية .. فى هذا الفصل ـ الثالث .

ويدور الفصل حول سبع مقولات، تدور أولاها حول (مفهوم) التربية الإسلامية السائد بيننا الآن، كاثر من آثار التراكُمات التاريخية الكثيرة التى باعدت بيننا وبين الإسلام / الوحى، وَمدَى بُعْد هذا (المفهوم) عن التربية الإسلامية كما كانت فى عصور الإسلام الأولى، وكما يجب أن تكون اليوم.

ومن (مفهوم) التربية الإسلامية السائد بيننا، إلى الحديث عن (الأصول النظرية للتربية الإسلامية) فى المقولة التالية ـ التاسعة عشرة ـ وهى فى نظر الدراسة ثلاثة أصول، تشتقّ جميعها ـ فى الدراسة ـ من سورة الفاتحة، التى يقرؤها المسلم عشرات المرات كل يوم فى صلاته.

ومن (الأصول النظرية للتربية الإسلامية)، ينتقل الفصل ـ فى المقولات التالية ـ إلى الحديث عن فلسفة التربية الإسلامية، ووضع المدرس فيها، ثم عن الدور الذى قام به كل من المسجد والكتّاب فيها، قبل أن نختم الفصل بالحديث عن (أخلاق المعلّم والمتعلّم فى الإسلام) ـ موضوع المقولة الرابعة والعشرين ـ المقولة الأخيرة فى هذا الفصل.

وهكذا تنتظم المقولات السبع وفق منطق معيّن، يحقّق أهداف الدراسة، فيبدأ بإزالة اللبس السائد حول (المفهوم)، وينتقل إلى الحديث عن ملامح هذه الفلسفة فى ضوء الفصلين السابقين، وينتهى بالتركيز على المحورين اللذين يكوّنان طرفى العلاقة فى عملية التربية، وهما المعلّم والمتعلّم، وهما محوران قلّما تلتفت إليهما أيُّة فلسفة للتربية ـ غير التربية الإسلامية، وإن بدأت التربية المعاصرة تلتفت إليهما مؤخرا، بعد أن ثبت لها أنهما يمكن أن يُغْنيا عما سواهما فى عملية التربية، بينما لا يستطيع غيرهما من (مدخلات) العملية التربوية أن يغنى عنهما

المقولة الثامنة عشرة

التربية الإسلامية كما كانت ... وكما نريدها أن تكون (*)

يوحي ذكر اسم (التربية الإسلامية) في ذهن المسلم المعاصر بمعان كثيرة، مغايرة تماما لتلك المعاني التي كانت توحي بها إلى ذهن المسلم منذ مائة عام تقريبا، هي عُمْر (اختيار) المسلم لأسلوب الحياة الغربي، راضيا مقتنعا بما يفعل، أو مكْرَها في اختياره، وما أكثر ما فُرض عليه من خيارات، طوال السنوات المائة النكدة الماضية، لم يكن فيها على الدوام حرًا، وإن بدا - بالنظرة القصيرة - عكس ذلك.

والمسلم المعاصر، الذي اختار نمط الحياة الغربي - مختارا أوكارها - لا يثير لفظ (التربية الإسلامية) في ذهنه، أكثر من محتويات كتاب مقرَّر على الطلاب، يحمل هذا العنوان أو شيئا قريبا منه، وفيه بعض آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والسيرة النبوية المطهَّرة، وبعض من الفقه ونحوه، لتحقيق هدف معيَّن، يسعى لتحقيقه أيّ مقرر دراسي، وأي كتاب يؤلَّف على طريق هذا المقرر، سواء حقَّق المقرَّر - والكتاب - الأهداف المطلوبة، أو حقق أهدافاً هي منها على النقيض، لأن المقرَّر لا يحقِّق هدفه بمجرَّد وضعه، ولا الكتاب يحقق غرضه بمجرَّد تأليفه، وإنما هناك سلسلة طويلة من الإجراءات تتخذ على الطريق، لتضمن تحقيق هذه الأهداف، في مقدمتها - بطبيعة الحال - المعلم ذاته، والجوّ المدرسي العامّ، الذي يعيش فيه المعلم والطالب جميعا، فإنه "لاتوجَد مدرسة خير من مدرِّسيها، ولا يوجَد منهج مدرسي يستطيع أن يرتفع فوق مستوى المدرس الذي يقوم بتدريسه" (١) ، على حد تعبير كرمن وبورومان Cremin & Borrowman ، فهو " الذي يستطيع أن يجعل من خطة التدريب شيئا نافعا، بل هو الذي يستطيع أن يكمل النقص في هذه الخطة" (٢)، ومن ثم كان هو "حجَر الزاوية، في العملية التربوية" (٣) ، بلا مبالغة.

أما منذُ مائة عام تقريبا، فقد كان لفظ (التربية الإسلامية) يوحي للإنسان المسلم، بما يوحي به عند أهل العلم والحضارة من دول الغرب، مع إضافة هامَّة، تفتقر إليها التربية الغربية المعاصرة، ويوفرها الإسلام لأتباعه، فرفاعة رافع الطهطاوي (١٢١٦ - ١٢٩٠ هـ = ١٨٠١ - ١٨٧٣م)، يعرِّف التربية بأنها "(تنمية أعضاء المولود الحسيَّة، من ابتداء

(*) نشرت هذه الدراسة في العدد الأول من السنة الأولى من (المجلة التربوية الإسلامية)، التي تصدرها (الجمعية التربوية الإسلامية) بالقاهرة - والصادر في رمضان ١٤٠٥هـ - يونية ١٩٨٥م، وقد احتلت الدراسة الصفحات ٣٤ - ٥٣ من العدد المذكور للمجلة.

ولادته، إلى بلوغه حدّ الكبَر، وتنمية روحه بالمعارف الدينية والمعاشيّة). فبهذا انقسمت التربية إلى قسمين : حسيّة، وهى تربية الجسد، ومعنوية، وهى تربية الروح. ومع ذلك، فإن لتغذية الطفل ثلاثة أنواع من الغذاء، مختلفة الموضوع، الأولى : تغذية المراضع للأطفال بالألبان، الثانية : تغذيتهم بإرشاد المرُشد، بتأديبه الأولى للأطفال، وتهذيب أخلاقهم، وتعويدهم التطبّع بالطباع الحميدة، والآداب والأخلاق، الثالثة : تغذية عقولهم، بتعليم المعارف والكمالات، وهذه وظيفة الأستاذ المربّى، كما أن ما قبلها وظيفة المرشد ، المتولّى أمر الصبى".

"وقد أنتج هذا، أن التربية فنّ تنمية الأعضاء، الحسّية والعقلية، وطريقة تهذيب النوع البشرى، ذكرا كان أو أنثى، على طبْق أصول معلومة، يستفيد منها الصبى هيئة ثابتة، يتبعها، ويتّخذها عادة، وتصير له دأبا وشأنا وملكة" (٤) .

وبالرغم من أن كلام رفاعة الطهطاوى ليس خير ما يُقال فى هذا المجال، سواء من الناحية التربوية الخالصة، ومن ناحية التربية الإسلامية على السواء، فإن للرجل عذره، وله ـ فى الوقت ذاته ـ تقديره الواجب على اجتهاده، لمواجهة (الغزو الفكرى) القادم من الغرب، (لمسخ) الشخصية المسلمة مسخا، فقد كان الرجل مشغولا بهذه القضية قبل غيرها، وقد قال فيها كلاما، هو خيرٌ ألف مرّة، مما يُقال فى العالم الإسلامى اليوم، حاصرا (التربية الإسلامية) فى إطار ضيّق لا تتعدّاه، ولا تستطيع فيه أن تكون ذات تأثير يُذكَر ـ إضافة إلى تناقُضها مع أوّليات التربية ـ كما سنراها.

وبَعد الطهطاوى بعقدين من الزمان تقريبا، وفى نفس الظروف ـ ظروف مواجهة الحملة الشرسة على العالم الإسلامى ـ أدرك الإمام الشيخ محمد عبده (١٢٦٦ ـ ١٣٢٣ هـ = ١٨٤٩ ـ ١٩٠٥م)، أن مكمن الخطر هو المسلمون أنفسهم، بعد أن (جمدوا) على ما وصل اليهم من تُراث، لغوى ودينى معا، فَبَعُدَ الإسلام ـ من خلال المسلمين ـ عن (روح العصر)، وليس من طبعه أن يبتعد أبدا عن روح أىّ عصر، ومن ثمّ " قدّم لائحتين فى إصلاح التعليم الدينى فى مدارس المملكة العثمانية، رفع إحداهما إلى شيخ الإسلام فى الآستانة، ورفع الأخرى إلى والى بيروت، تتضمّن إصلاح سورية، وإصلاح برامج التعليم الدينى، والعناية به" (٥) .

وقد ركز الإمام جُهده على "تحرير الفكر من قيد التقليد، وفهم الدين على طريقة السلف، قبل ظهور الخلاف، والرجوع فى كسب معارفه إلى ينابيعها الأولى" (٦) ، وعلى (الاجتهاد)، سبيلا لإخراج الأمّة ممّا هى فيه من تخلف. وعلى طريق الاجتهاد، كان مشروعه لإصلاح التعليم، وكان منطلَقه فى هذا الإصلاح،هو (توحيد) التعليم فى المرحلة الأولى، وهو ما كان موجودا فى التعليم الإسلامى طوال عصوره، حتى كانت هجمة التعليم الغربى الحديث على العالم الإسلامى .. فلم يستطع العالم الإسلامى التخلّص من (الازدواج) التعليمى لتعود إليه،

إلا منتصف هذا القرن (بعد حوالى ستين سنة من دعوة محمد عبده)، *إذا أخرجنا التعليم (الدينى) من اعتبارنا، أو لم تستطع كثير من بلاده التخلص منه حتى الآن، إذا أدخلنا هذا التعليم الدينى ضمن المنظومة التعليمية.*

وفى هذه المرحلة الأولى ـ الموحّدة ـ رأى الشيخ الإمام ـ فى مشروعه ـ أن يكون محور التعليم، هو " العقائد الإسلامية المتّفق عليها عند أهل السّنّة"، "مع الإلمام إلى شىء من الخلاف بيننا وبين النصارى"، مع "كتاب مختصر فى الحلال والحرام من الأعمال، وبيان الأخلاق الخبيثة والصفات الطيبة، والتنبيه على البدع المستحدثة"، و "كتاب فى التاريخ المختصر، يحتوى على مجمل سيرة النبى صلى الله عليه وسلم، وسيرة أصحابه" (٧).

وإضافة إلى هذا الأساس الدينى العريض فى المرحلة الأولى، تُضيف المرحلة الثانية إليه ـ فى مشروع الإمام ـ العلوم الحديثة، حيث يتمّ تعليم "أبناء المسلمين، الذين ينتظمون فى المدارس السلطانية والشرعية والملكية والعسكرية والطبّية وما يتلوها، والذين يهّم الدولة منهم أن يكونوا أمناء لها، حفاظا لما استُحفظوا عليه من شؤونها" ـ تعليمهم "مقدّمة العلوم"، مع "المهم فى فن المنطق وأصول النظر، وشئ من آداب الجَدل" (٨).

وأما المرحلة الثالثة، فإنها مرحلة التعليم العالى، وهو يركّز فيها على تخصّص واحد يهمّه، ويستطيع أن يُدلى فيه بدلوه، وهو (تربية الدعاة)، وهو يرى ـ فى مشروعه ـ أن يُختار طلاب هذا التعليم بدقة من"أبناء المسلمين، الذين عقلوا ما تقدّم من كتب الطبقتين السابقتين، وكشف الامتحان امتيازهم فى فهمها، وتخلّقهم بالصفات المقصودة بوضعها، فانتُخبوا لذلك، على أن يرقّى بهم الدرجة العليا من العلم والعمل، حتى يكونوا عُرفاء الأمة، وهداة الأمة، فيُناط بهم التعليم الدينى" (٩).

وهكذا، كان فهم المسلمين للتربية الإسلامية منذ قرن مضى، أنقى وأوضح، وأقرب إلى (روح) التربية، كعلم وفنّ وتخصص، من فهم المسلمين لهذه التربية الإسلامية اليوم .. مما يدلّ على أن الحملة الصليبية الشرسة على العالم الإسلامى قد أتت ثمارها، وحقّقت أهدافها، فى (غزو) المسلمين من الداخل، بعد أن فشلت فى الانقضاض عليهم من الخارج.

ولا تعنى العودة إلى ما قال به رفاعة رافع الطهطاوى ومحمد عبده، الأخذ بما قالوا به، لأنه كلام قيل لعصر غير عصرنا، ومن ثم فالتشبث به يكون جمودا، لا يقل خطرا عن الجمود الذى كان موجودا أيامهما، عندما حاولا اقتحامه، والنظر إلى التربية الإسلامية بروح العصر ـ متغيرات القرن التاسع عشر وقتهما ـ وإنما أتينا به لنوضح أن المسلمين ينظرون إلى التربية الإسلامية اليوم، نظرة أكثر رجعية وتخلفا، مما كان ينظر إليها أجدادهم، منذ قرن مضى، رغم زيادة عدد المتخصّصين فى التربية بين المسلمين، ورغم وفرة وسائلهم، والاعتراف بجدارتهم.

وما يحدُث فى مجال التربية الإسلامية، ليس مجرّد مخالفة دينية، تُوقع المسلمين فى الإثم، وإنما هو مخالفة علمية / تربوية أيضا، تدلّ على عدم الإلمام الواعى بالتربية، كعلم وتخصُّص، على نحو ما سنرى.

معنى التربية:

تعنِى التربية - فى معاجم اللغة - (التنمية)، "يُقال : (ربّاه) : نمّاه - وربّى فلانا : غذّاه ونشّأه - وربّى : نمّى قواه الجسدية والعقلية والخُلقية" (١٠).

ومما تجدُر الإشارة إليه، أن التربية تعنِى (تدخُّل) الكبار فى شئون تنمية الطفل، لأن التربية هى مصدر الفعل (ربّى)، المزيد بتضعيف العين، ومجرّد هذا الفعل هو (ربَا)، بمعنى "نما وزاد" (١١)، إذ المعروف أن (الإنسان) - شأنه فى ذلك شأن أى كائن حىّ آخر - ينمو من جميع جوانبه، نموّا تلقائيا، لا يحتاج فيه إلى أكثر من الغذاء، الذى يمثل (الطاقة) المحرِّكة لهذا الجسم لينمو، وأن حياته تبدأ بمجرّد التقاء الحيوان المنوى بالبويضة، فى رَحِم الأم، حيث "تنشأ البُوَيْضَة المخصّبة أو اللاقحة، أو البذرة، التى بها ومنها تبدأ حياة الجنين" (١٢)، وبالتالى حياة الإنسان، حيث ينتقل فى رحم الأم من مرحلة النطفة إلى مرحلة العلَقة إلى مرحلة المضغة، كما يحدّد القرآن الكريم (١٣)، دون تدخّل من أحد إلا الله سبحانه، حيث يزداد وزن الإنسان "فى هذه المرحلة، من بدايتها حتى الميلاد، حوالى ٦٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠٠ مرة، بينما يزداد وزن الفرد، منذ ميلاده حتى رُشده، حوالى ٢٠ مرة فقط" (١٤).

ومعنى ذلك، أن التربية - فى حقيقتها - (تدخّل) فى نمو الإنسان، لتوجيه هذا النمو الوجهة التى (يُريدها) الكبار، مهما كانت هذه الوِجهة، ومهما كان أثرها على (مستقبل) الطفل الذى يخضع لهذه التربية، وعلى مستقبل الأمة كلها من خلاله، بوصفه عضوا فيها.

وقد لخّص المتخصصون فى التربية معنى التربية وإجراءاتها، حين وصف درسل Dressel "البرنامج التعليمى الذى تقدّمه المدرسة، بأنه محاولة، يقوم بها الأفراد المختصّون فى المجتمع، للتأثير على نمو الصغار، وذلك باختيار الخبرات التى تنمو بها القِيَم المطلوبة للفرد، وتنظيم هذه الخبرات" (١٥). وذلك حتى يتمّ "خلق شخصية قومية، ذات أهداف وملامح محدّدة، واهتمامات مشتركة" (١٦). من وجهة نظر مالينسون Mallinson ، أو يتمّ تحقيق "ارتباط الفرد بالثقافة، والتلاؤم معها" (١٧)، عند مارجريت ريد Margaret Read .

وإذا كانت التربية "تعني بالنسبة لتسعة أشخاص من بين كل عشرة منهم، المدرسة، والنشاط ذا الطبيعة الخاصة، الذي يعبر عنه في ضوء مصطلحات، كالمناهج وطرق التدريس وهيئة التدريس المعدة" (١٨)، وغيرها من الأمور المتصلة بالتعليم المدرسي، فإن التربية، بوصفها تدخلا في حياة الفرد لتوجيه نموه، لا يمكن أن تقتصر على المدرسة، رغم أهميتها في عملية التربية، وإنما هي تتسع لتشمل (كل) ما يحتك به الانسان، ويتفاعل معه، "احتكاكا وتفاعلا، يؤديان إلى (تعديل) في السلوك على نحو من الأنحاء" (١٩)، وفي مقدمة ما يحتك به الإنسان، الأسرة، وغيرها من (المؤسسات الاجتماعية)، "فالمحيط، والمؤثرات الخارجية كلها، تفعل فعلها في توجيه الثقافة، والماكنة الحكومية، بما فيها من إداريين وقضاة وشرطة وجباة، تؤثر على ثقافة الشعب، فهي إما أن تعود الناس على مبادىء الحق والعدل والنظام والصدق والتضحية والخدمة العامة، وإما أن تعودهم على الغش والكذب والجبن والرشوة. وكما أن الماكنة الحكومية تؤثر على أخلاق الشعب وثقافته، كذلك الشعب يؤثر على ثقافة الجهاز الحكومي، وعلى نظامه وأعضائه" "وما يقال عن الماكنة الحكومية، يقال عن المعبد والمعمل والمتجر". "وكذلك قل عن المسرح والصحافة والإذاعة والتلفزة، والسينما والجمعيات، والنوادي الثقافية والاجتماعية، فهذه كلها تفعل فعلها في الثقافة العامة" (٢٠).

ولأن التربية تعني التنمية، أو التدخل في نمو الإنسان، وتوجيه هذا النمو، فإن هذه التربية لا يمكن - كذلك - أن تقف عند سن معينة، بل هي تتسع "لتمتد مدى الحياة" (٢١)، لأن النمو الإنساني لا يتوقف أبدا، إلا إذا توقفت الحياة.

و (المادة الأولية) للتربية - على هذا الأساس - هي (الفرد) المتعلم - موضوع التربية، ومن ثم فإن (طبيعة) هذا الفرد، وما زود به من إمكانيات داخلية، تغدو هي (المحور)، الذي تدور حوله عملية التربية، ومن ثم كان (منظور) الكبار إلى الإنسان الفرد وطبيعته، ذا أثر كبير في عملية التربية تلك.

ونذكر هنا، بالاختلاف الجذري، الذي يصل إلى حد التناقض، بين المنظور المسيحي والمنظور الإسلامي إلى الإنسان وطبيعته، ورسالته في الحياة، فبينما تعتبر المسيحية الإنسان (واقعا) في الخطيئة، منذ عصى آدم ربه، واقترب من الشجرة التي نهاه الله عن الاقتراب منها، حيث صار الإنسان "خاضعا لناموس الفساد، وسلطان الخطيئة". "فقد صار جميع نسل هذا الإنسان الأول، فاسدا كفساده، واقعا مثله، تحت حكم الموت" (٢٢)، وأصبح "الطفل يولد، وآثار هذه الخطيئة الأولى عالقة به، ولذلك يكون الشر كامنا في أعماقه، بعد أن ورثه وراثة الدم" (٢٣)، لا يطهره من هذا الشر، سوى "عقيدة العماد، لتطهير نفس الطفل من خطيئته الأولى" (٢٤)، ثم سيره - بعد ذلك - في طريق المثل الأعلى المسيحي، الذي حدده السيد المسيح بقوله :

- "من أراد أن يخلص نفسه يهلكها، ومن يهلك نفسه من أجلي يجدها" (٢٥).

ولعل (خطوات) سير المسيحي، كما حددها بولس الرسول لأهل غَلاَطْيَة، تكون خطوات عملية في هذا المجال، حيث يقول لهم

- "اسلكوا بالروح، فإن الروح تشتهي ضدّ الجسد، والجسد يشتهي ضدّ الروح" (٣٦).

وعلى أساس هذا المنظور المسيحي إلى الإنسان، قامت كل نظريات (علم النفس)، التي نشأت في بيئة مسيحية، والتي تقوم - في بدايتها على الأقل - على أساس أن الإنسان (أسير) عدد من الغرائز Instinctives، التي يعرّفونها بأنها هي "التغيُّر الذي يطرأ على الكائن العضوي، فيدفعه إلى الحركة، استجابة لمنبّهات خارجية أو داخلية، ولّدت فيه حالة من التوتّر والتفكك" (٣٧)، ومن ثم فهي - عندهم - "البواعث الداخلية، المتوغّلة جذورها في أعماق الحالات الفسيولوجية والنفسية المتقلّبة"، أو هي "المصادر الباطنية المحركة لتصرفاتنا، والمنابع الأصلية التي يتفجّر منها سلوكنا" (٣٨).

وهكذا تكون الغرائز - عندهم - "قوى دافعة، تعمل على المحافظة على الفرد والجماعة والنوع" (٣٩)، وإشباعها يؤدي إلى "خفض حالة التوتّر لدى الكائن، وتخليصه من عدم التوازن" (٣٠).

بل إن مدرسة كبرى من مدارس علم النفس، هي مدرسة سيجموند فرويد Sig-mond Freud (١٨٥٦ - ١٩٣٩)، تلخّص هذه (الغرائز) جميعا في غريزة أمّ، هي (الغريزة الجنسية)، حيث تقوم نظريته على "الافتراض بأن الإنسان حيوان بشري، وأن الذي يقرّر سلوكه إلى حدّ كبير، هو الأساس البيولوجي لتكوينه، وطاقة الجنس في هذه الغرائز، أي اللبيدو، هي القوة الغالبة، الطاقة الكبرى والمحركة للحيوان البشري، نحو النشاط والتحقيق"، حتى تلك التي تتّصل "بوجوه النشاط الفني والاهتمامات الروحية والانشغالات الذهنية"، وذلك عن طريق "هذه العملية التي تعرّف (بالتسامي)، أو الإعلاء" (٣١).

وصحيح أن بعض علماء النفس المحدثين بدءوا (يثورون) على قضية تبسيط علم النفس الحديث للسلوك الإنساني "تبسيطا مخلا في مثير / استجابة، وكأن الإنسان يتصرّف في حياته بطريقة آلية ميكانيكية" (٣٢)، كما فعل كل من سكينر Skinner (٣٣) وديز Daize (٣٤)، ولكن الصوت الأعلى لا يزال هو صوت (الغرائزيين)، على نحو أو آخر.

وعلى أساس هذه النظرة المسيحية إلى الإنسان، كان نظام تربية الإنسان في المسيحية، طوال العصور الوسطى على سبيل المثال، حيث كان هذا النظام، يعمل على (كبح جماح) الإنسان، والتصدّي لغرائزه وشهواته، ومن ثم "رفض آباء الكنيسة، تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة المدنية"، و "أنكروا قيمة التربية، كإعداد للحياة العملية".

و"حصروا المثل الأعلى للتربية الرومانية، حتى ضاق ولم يشمل إلا الدراسات الدينية والفنون الحرّة" (٣٥)، وكانت هذه التربية تتمّ عادة فى الأديرة، أو (المدارس الديرية)، التى "سيطرت على التربية، من القرن السابع إلى القرن الحادى عشر، فحتى القرن الحادى عشر، لم يكن هناك نوع من التربية، خارج نطاق المدارس الديرية"(٣٦)، وكانت مناهج التعليم محورها هو (الكتاب المقدّس)، وتفسيرات آباء الكنيسة لـه، فقد كـانت هذه التفسيرات "منزّهة عن النقد" (٣٧)، على حد تعبير تيرنر، كما أن "مشايخ الكنيسة، لم يكونوا يحملون دوما، عطفا حقيقيا، على الثقافة الفكرية" (٣٨)، التى كانوا يرونها لا "تتمشّى مع العقائد المسيحية" (٣٩).

وقد ظلت فكرة (الخطيئة الأولى) تلك ، وما استتبعها من أفكار تتصل بالإنسان، وما يملأ جسده من غرائز وشهوات، هى الفكرة الأمّ فى التفكير المسيحى، بعد الإصلاح الدينى Reformation الذى قام به مارتن لوثر Martin Luther (١٤٨٣ـ١٥٤٦) سنة ١٥١٥، ولكن إذا كان قد "تركز (هدف) التربية المسيحية فى العصور الوسطى، فى (كبح جماح) الإنسان، والتصدّى لذلك الشرّ الكامن فى نفسه" (٤٠)، فإن "(الاستراتيجية) التى رأتها البروتستانتية، حلا لقضية الإنسان تلك، كانت (الاستجابة) للغرائز ودوافع السلوك، وإشباعها، لا التصدّى لها" (٤١)، وكان من بين هذه الغرائز ـ بطبيعة الحال ـ غريزة حب العلم والمعرفة والبحث عن الحقيقة، ومن ثم كان ما يراه هدسون Hudson من أن عصر الإصلاح كان يعنـى" تغييرا أساسيا فى اتجاه الناس نحو أنفسهم، ونحو عالمهم الذى يعيشون فيه" (٤٢)، وما يراه أوليخ Ulich من أن "الحياة صارت ديناميكية، دائمة التغيّر، بعد أن صارت سعيا وعملا" (٤٣)، ولم تكن التربية تستطيع أن تعيش بمعزل عن ذلك كله، ومن ثم ظهرت فكرة التعليم الإلزامى (٤٤)، كما ظهرت فكرة التربية الحرّة Liberal Education (٤٥)، وتغيّر المنظور إلى التربية ذاتها، فقد "صار يُنظر إليها على أنـها تعدّ للحياة، وعلى أنها ضرورة اجتماعية" (٤٦).

وقد اختلف المنظور الإسلامى إلى الفرد عن هذا المنظور المسيحى إليه، اختلافا يصل إلى حد التناقض كما سبق، ومن ثم كان واجبا أن تختلف التربية الإسلامية عن التربية المسيحية / الغربية، على نحو ما سنرى.

التربية والمجتمع:

إذا كانت التربية تعنى تدخّل الكبار فى نموّ الصغار، لتوجيه ذلك النموّ الوجهة التى يراها هؤلاء الكبار، كما سبق، فإن التربية ـ على ذلك ـ تغدو عملية اجتماعية بالدرجة الأولى . بل إن المنظور إلى الفرد، على نحو ما تعرّضنا له فيما سبق، يحدّده (الكبار) أولا، ثم يطبّقونه على (الصغار) وهم يربّونهم، دون أن يكون هذا المنظور مطابقا لطبيعة الصغار بالضرورة.

وبالإضافة إلى أن (الكبار) فى المجتمع، هم الذين يحدّدون كل ما يتصل بالتربية من أهداف، ومن وسائل تُتّخذ لتحقيق هذه الأهداف، فإن (رضا) الآخرين عنا، يُعتبر جزءا من تكويننا، فإننا "نريد بوجه عامّ، أن يعترف بنا المجتمع ويكافئنا"، على حد تعبير كاتز، "وكثيرا ما تُقمع أنانية الفرد، فى سبيل التطابُق مع معايير الجماعة (٤٧)، ومن ثم فإن الصغير يجد نفسه (مدفوعا) لتشرّب (ثقافة) المجتمع الذى يعيش فيه، من حيث أنه - بطبعه - "مخلوق متحضّر، له تاريخ وله قِيَم اجتماعية" (٤٨)، ومن ثم أيضا كانت الثقافة، بمعنى "طريقة الحياة الكلية للمجتمع" (٤٩)، "قادرة على أن "تسمو" فوق مستوى الفرد"، "بسبب دورها المسيطر فى تكوين شخصيات الأفراد الجُدُد، الذين وقعوا تحت تأثيرها، لأنهم وُلِدُوا فى مجتمع معيّن" (٥٠).

وقد كانت هذه البصمة (الاجتماعية) واضحة على التربية منذ أقدم عهودها، حتى فى أيام عهودها البدائية، قبل ظهور الكتابة، وقبل ظهور التعليم المدرسى أو النظامى، حيث "لم تعرف التربية البدائية شيئا عن الكُتب، ولا عن المدارس" (٥١)، وحيث "لم تكن للتربية فلسفة مثالية، وراء الغرض العملى المباشر"، "وكانت غايتها أن يعلّم الكبارُ الصغارَ، سبل العيش والسلوك، فى حياتهم البدائية" (٥٢)، ولذلك كانت إجراءاتها مبسّطة، فقد " كانت تتمّ بالتقليد الاعمى للكبار، مصحوبا بقليل من التعليم، أو بلا تعليم على الإطلاق" (٥٣).

ولا يختلف الوضع كثيرا فى القرن العشرين - عصر العلم والتكنولوجيا - عصر اقتحام الفضاء - عصر الأيديولوجيات المتصارعة المتناحرة، أو "عصر الحياة (على مبدأ أو عقيدة)"، و "ليس أكثر من (المبادىء والعقائد)، التى نسمع عنها فى هذا القرن، ويسمّونها بالمذاهب والأيديولوجيات" (٥٤)، فإن (العقيدة) التى يعيش عليها المجتمع، و (المذهب) الذى يعتنقه، تنعكس بوضوح، على تربيته لأبنائه، من خلال كل (الوسائل) أو (الوسائط) التربوية، النظامية واللانظامية على السواء.

وقد ساعد المجتمعات الحديثة على (صب) الصغار فى (قالب) واحد، التطوُّر الهائل فى وسائل الاتصال الحديثة، وفى مقدمتها الصحافة والإذاعة والتليفزيون، إضافة إلى تطوّر التعليم فيها، واتّساع التعليم الإلزامى، بحيث يضم كل الأطفال، فترة طويلة من أعمارهم، ومن ثم صار الإنسان الحديث - رغم تفوقه واقتداره العلمى والتكنولوجى - صار (لُعبة) فى يد العديد من الأجهزة، تصب فى عقله ما تشاء (٥٥)، فنحن - على حد تعبير ألكسيس كاريل - "نربّى ونعيش ونعمل، فى قطعان كبيرة، أشبهَ بقطعان الأغنام" (٥٦).

وبفضل قوة المجتمع تلك، من خلال أجهزته وأدواته الحديثة، كان سهلا تحويل شعب بأكمله، هو الشعب الإيطالى، إلى الفاشية، تحت قيادة بنيتو موسيلينى Benito Mussolini

(١٨٨٣ - ١٩٤٥)، وكان سهلا تحويل شعب آخر بأكمله، هو الشعب الألمانى، إلى النازية، تحت قيادة أدولف هتلر Adolf Hitler (١٨٨٩ - ١٩٤٥)، وكان للتربية - بمعناها الواسع - الدور الأوضح فى عملية التشكيل والتحويل، فى المجتمعين (٥٧)، قبل الحرب العالمية الثانية، التى كانا من أسبابها الرئيسية، كما كان سهلا تحويل مجتمع بأكمله هو المجتمع الروسى بعد الحرب العالمية الأولى إلى الشيوعية، بعد أن رأوا أن "التربية (سلاح بتار)، فى (قضيّة الشيوعية)، ولولا ما أنشاه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق، لما كان لهم من القوة فى العالم، ما يستمتعون به اليوم" (٥٨) .

بل وكان سهلا، بفضل قوة المجتمع تلك، تحويل الألمان أنفسهم، بعد الحرب العالمية الثانية، إلى الرأسمالية الغربية المضادّة للنازية، فى القسم الغربى، وإلى الشيوعية فى القسم الشرقى (٥٩)، حتى صار القسمان، وكأنهما بلدان متناقضان، لم يكونا قبل سنوات بلدا واحدا، يقف أبناؤه فى كهف واحد، يستعدّون منه للسيطرة على العالم .

التربية الإسلامية كما كانت :

والتربية الإسلامية كما كانت، هى هى التربية كما يجب أن تكون، فى أي مجتمع تكون فيه تربية، على نحو ما رأيناها فى المجتمعات القديمة والحديثة على السواء - تنشئة للصغار على نحو معين، وتوجيها لنموّهم وجهة معيّنة، يراها المجموع، لتحقيق أهداف هذا المجموع، وفق منظورهم إلى الفرد - موضوع التربية - وطبيعة هذا الفرد .

وتختلف التربية الإسلامية - رغم ذلك - عما سواها، بأن كل (عناصرها) الأساسية، هى من صنع الله سبحانه، فطبيعة الإنسان محدّدة تماما فى الإسلام، وكذا المجتمع ووظائفه، محدّدة فيه، ومن ثم فلا مجال فيها (لشطط) أو خيال جامح، وإن كان المجال واسعا لاجتهادات المجتهدين، على طريق (الوسائل) التى تتّخذ، لتحقيق أهداف التربية .. الإسلامية.

وإذا كانت التربية تعنى التنمية، أو بعبارة أصحّ، تدخل الكبار فى توجيه نموّ الصغار الوجهة التى يرونها، حين يبلغ الصغار سنّ النضج العقلى، التى يستطيعون فيها مغادرة المنزل، والاستفادة من برامج التعليم التى تقدّمها المدرسة، فإنها - فى الإسلام - تعنى شيئا من ذلك، إذ أنها لا تقف عند حد الرعاية للإنسان صغيرا، وتوجيهه الوجهة الصالحة، بل تتعدى ذلك إلى (تهيئة) الجوّ لهُ لينمو نموا سليما، وإلى تهيئة هذا الجوّ لهُ قبل أن يولد، وقبل أن يوجَد، مجرّد (نطفة) فى رحم الأم، حيث دعا الإسلام الى "اختيار الزوجة الصالحة، لتكون أما صالحة، توفّر المناخ الطيب، والبيئة الملائمة لتربية الطفل" (٦٠) .

ولا تقوم الأسرة - في الإسلام - بعد الزواج - "على فرضية خاطئة، ترى أن بنى آدم مجموعة من الحيوانات الذين لايعنيهم إلا الجنس، كما تقوم فى الحضارة الغربية، أو أنهم مجموعة من الملائكة". "وإنما تقوم هذه الأسرة المسلمة على أساس أن أفرادها بشر، تربط بينهم صلة رحم، ولصلة الرحم دورها فى حياة الإنسان، فردا وجماعة - وتربط بين الرجل والمرأة فيها مصالح ... جسمية ونفسية ومعاشية واجتماعية .." (٦١)، مما لابد أن يكون له انعكاسه الطيّب على الأم، فينعكس على نمو الجنين في بطنها، كما يكون له انعكاسه الطيّب أيضا على (جو) الأسرة، الذى يولد فيه الطفل، فينمو نموا صحيحا صحيا.

ويبدأ حق الطفل على أبيه بعد مولده، بمجرد هذا المولد، فالرسول صلى الله عليه وسلم يوضح أن "من حق الولد على الوالد، أن يحسن اسمه، ويحسن أدبه" (٦٢)، لما يؤدى إليه حسن اختيار الاسم من تكيف نفسى واجتماعى سليم للإنسان، طفلا وشابا ورجلا.

ويهتم الشيخ الرئيس ابن سينا (٣٧٠ - ٤٢٨هـ = ٩٨٠ - ١٠٣٦م) - كطبيب - بالجانب الجسدى للطفل، منذ خروجه من رحم أمه، فيرى البدء "أول شيء، بقطع سرّته فوق أربع أصابع، وتُربط بصوف نقى، فُتل فتلا لطيفا، كى لا يؤلم" (٦٣)، وبعد ذلك "نغسله بماء فاتر، وننقّى منخريه دائما، بأصابع مقلّمة الأظافر، ونقطر فى عينيه شيئا من الزيت، ويدغدغ دبُره بالخنصر لينفتح، ويُتوقى أن يصيبه برد" (٦٤)، ثم "تبدأ القابلة وتمس أعضاءه بالرفق، فتعرض ما يستعرض، وتدق ما يستدق، وتشكل كل عضو على أحسن شكله - كل ذلك بغمز لطيف بأطراف الأصابع ..." (٦٥).

ولا ينسى ابن سينا التعرّض لما يجب أن يكون عليه الطفل فى نومه (٦٦)، وفى إحمامه وتنظيفه (٦٧)، وفى إرضاعه (٦٨)، وفى سنّ مرضعته وهيئتها وصفة لبنها ومدة إرضاعها (٦٩)، إن منع الأمّ من إرضاع طفلها مانع، "من ضعف أو فساد لبنها أو ميله إلى الرقة" (٧٠)، وغير ذلك مما يتصل بأحوال هذا الطفل الرضيع وحاجاته، فى مرحلة الرضاع، ثم ما يتصل بفطامه (٧١)، وبداية تعلمه المشى (٧٢)، وهكذا، ينمو معه، خطوة بخطوة.

ويكون للجو الأسرى الذى ينشأ فيه الطفل، أثر كبير فى نموه نموا صحيا صحيحا، كما سبق، ولكن خلافا قد يدب بين الزوجين، يفرّق شمل الأسرة، وتكون الحياة الزوجية معه مستحيلة - وهنا يتدخل القرآن الكريم بنفسه، ليحمى حق هذا الطفل الرضيع، حيث يقول - سبحانه :

- "والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة، وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف، لا تكلف نفس إلا وسعها، لا تضار والدة بولدها، ولا مولود له بولده ..." (٧٣).

فالقرآن الكريم يقرّر - وهو يتحدث عن الطلاق، الذى يصعُب تجنّبه، بعد استنفاد كل حيل هذا التجنّب - أن "على الوالدة المطلّقة واجبا تجاه طفلها الرضيع، واجبا يفرضه الله عليها، ولا يتركها فيه لفطرتها وعاطفتها التى قد تفسدها الخلافات الزوجية، فيقع الغُرم على هذا الصغير. إذن يكفُله الله، ويفرض له فى عُنق أمه، فالله أولى بالناس من أنفسهم، وأبرّ منهم وأرحم من والديهم، والله يفرض للمولود على أمه أن تُرضعه حولين كاملين، لأنه سبحانه يعلم أن هذه الفترة هى المثلى من جميع الوجوه، الصحية والنفسية للطفل". "وللوالدة فى مقابل ما فرضه الله عليها، حقّ على والد الطفل : أن يرزُقها ويكسوها، بالمعروف والمحاسنة، فكلاهما شريك فى التبعة، وكلاهما مسؤول تجاه هذا الصغير الرضيع، هى تمدّه باللبن والحضانة، وأبوه يمدها بالغذاء والكساء لترعاه، وكلّ منهما يؤدى واجبه فى حدود طاقته" (٧٤).

وفى مثل هذا الجو الإسلامى، حتى إن بدا فى إطار الأسرة خلاف، لابدّ أن ينشأ الطفل صحيحا، من الناحية الجسمية، وصحيحا من الناحية النفسية، وصحيحا من الناحية الوجدانية، التى هى أساس نمو الإنسان الروحى، ويكون هناك (توازُن) لابدّ منه، بين هذه الجوانب المختلفة للنمو، تستقيم به حياة الطفل، إذا ساقه نموه إلى مرحلة البلوغ - مرحلة التكليف وتحمّل المسئولية

والطفل فى مراحله الأولى تلك - يكون كالأرض البكر، التى تحصُد منها ما تزرعه فيها، فهو ليس واقعا فى الخطيئة بطبعه، وإنما هو يتشرب هذه الخطيئة، إذا نشأ فى أحضانها - أو على حدّ تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم : "كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه" (٧٥) - وهو نفس ما عبر عنه الإمام على رضى الله عنه بقوله : "إنما قلب الحدث كالأرض الخالية، ما أُلقى فيها شىء إلا قبلته" (٧٦)، أو أبو بكر بن العربى، فيما يرويه عنه ابن الحاج العبدرى : " .. فإن الصبى خُلق جوهرة، قابلا لنقش الخير والشر جميعا، وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين" (٧٧).

وحتى لا يميل نمو الطفل إلى الجانب الذى يرفُضه الإسلام ويأباه، كانت دعوة ابن قيم الجوزية إلى التدخُّل فى توجيه نمو الطفل الوجهة السليمة من قبَل الوالدين - أو تأديبه أو تعليمه أو تربيته وتنشئته، لأن "من أهمل تعليم ولده ما ينفعه، وتركه سُدى، فقد أساء إليه غاية الإساءة" (٧٨)، على حد تعبيره، لأنه سيتركه هنا لمؤثرات تربوية ضارّة، تأتيه من جوانب كثيرة، يفيض بها المجتمع من حوله، وفى مقدّمتها تأثيرات رفاق السوء، ولذلك يرى العبدرى واجبا على الأب نحو ابنه، "صيانته، بأن يؤدّبه ويهذّبه، ويعلّمه محاسن الأخلاق، ويحفظه من القرناء السوء" (٧٩).

وأول تعليم له وتأديب، تعليمه الصلاة، مستخدما كافة الطرق فى هذا التعويد عليها، سواء فى ذلك القدوة الصالحة من الأب، واصطحابُه ابنَه معه إلى المسجد، أو تنبيهُ الصبى عليها .. أو على حدّ تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم : "مُرُوا الصبى بالصلاة إذا بلغ سبع سنين، وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها" (٨٠).

وإضافة إلى الصلاة، يرى الإمام الغزالى أن الطفل "إذا بلغ سن التمييز، فينبغى ألا يسامَح فى ترك الطهارة والصلاة، ويؤمَر بالصوم فى بعض أيام رمضان، ويعلَّم كل ما يُحتاج إليه من حدود الشرع" (٨١)، وذلك حتى (يتعوَّد) العبادة والطاعة ومحاسن الأخلاق، فتكون له طبعا وسجيّة، أو "ليسكنَوا إليها ويألَفوها، فتخفّ عليهم إذا انتهوا إلى وجوبها عليهم"(٨٢) ، على حد تعبير القابسى.

ومع التعويد على محاسن الأخلاق وأصول العبادة، يأتى التعليم فى سن مبكرة، وذلك بالالتحاق بالمكتب، إذا سمحت سنّ الطفل وساعده نُضجه ونمّوه على الالتحاق به، وهو حق للطفل على أبيه فى الإسلام عند المغراوى، الذى يرى أن "من حق الابن على أبيه، انتقاء منبِته، وتحسين اسمه، وإدخاله المكتب" (٨٣)، لتكتمل بذلك (منظومة) التربية الإسلامية .

وأول ما يتعلّمه الطفل فى الكتّاب هو القرآن الكريم بطبيعة الحال، على أساس أنه رأس الحكمة، أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم : "من قرأ القرآن قبل أن يحتلم، فقد أوتِىَ الحكم صبيًا" (٨٤).

ومع تعليم القرآن الكريم، وعلى طريق هذا التعليم، يأتى تعليم القراءة والكتابة والحساب وغيرها من العلوم، بالتدريج، وكلما أظهر الصبى استعدادا للانتقال من مرحلة إلى التى تلِيها، ويلاحَظ أن هذا التعليم يبدأ فى سن مبكرة، إذ المسلمون يؤمنون بنجابة الأطفال وقدرتهم على التعلّم، وأن "التعليم فى الصغَر، كالنقش على الحجر" (٨٥)، على حدّ تعبير الإمام الغزالى، وأن "التعليم فى الصغَر أرسخ أصولا، وأبسق فروعا" (٨٦)، على حد تعبير الكتانى.

على أن انتقال الطفل من البيت إلى الكتّاب لا يعنى انتهاء مهمة البيت فى تربية الطفل، إذ الواقع أن مسئولية البيت تُضَاعَف، من تاديب وتهذيب للطفل تستمرّ فيه، إلى متابعة لسيره فى الكتاب، من الناحية العلمية.

يُضاف إلى ذلك، أن الكتّاب ليس بمعزل عن البيت، بل هو امتداد له، ومكمِّل لرسالته، فى نَظر الآباء والمعلمين على السواء، والقائم عليه - الشيخ - رجل "من أهل الصلاح والفقه والأمانة، قد اشتهر بالدين والخير" (٨٧)، يتشبّه - فيما يفعل - بالمعلم الأول صلى الله عليه

وسلم، ويأتمر - فيما يفعل - بقوله لوفد عبد القيس بعد أن علّمهم : "احفظوا، وأخبروا بهنّ مَن وراءكم" (٨٨)، وقوله لمالك بن الحويرث ومن معه : "ارجـعوا إلى أهليكم فعلّموهم" (٨٩)، وكان يرفض أخـذ أجـر علـى تعليمه، حتى أجاز له الفقهاء ذلك، ومن بينهم الإمـام مالك (٩٣ - ١٧٩هـ)، وحجّته وحجّة من ذهب مذهَبه، هى أن "التعليم ثمن لشُغل بدن متولّى ذلك، كبيع المصحف، ثمن للرقّ والخطّ" (٩٠).

وقد كان يُطلب إلى الشيخ دوما، "أن يُجرى المتعلم منه مجرَى بنيه" (٩١)، وأن يمدحه إذا أحسن، "ليعرف وجه الحُسن من القُبح، فيدرج على اختيار الحَسَن" (٩٢)، وأن يعاقبه إذا أساء، على أن يكون "الأدب على قدر الذنب" (٩٣).

ولا يعنى أن الأب مطالَب بالذهاب بابنه إلى المدرسة (المكتَب أو الكتّاب) مقابل أجر لتعليمه، قصر هذا التعليم على أبناء الأغنياء والقادرين، إذ الحقيقة أن فقر الأب وعجزه عن تعليم ابنه، كان يلقى عبء هذا التعليم ومسئوليته الدينية على الأثرياء فى المجتمع، الذين كانوا يُنشئون (كتّاب السبيل) للفقراء واليتامى، وكانت كتاتيب السبيل منتشرة فى كل مكان لهذا الغرض، تقرّبا من القادرين إلى الله سبحانه، كما أن ولىّ أمر المسلمين يُعتبر مسئولا عن توفير فرص التعليم لكل طفل، عندما يجد نقصا فى هذه الفرص المتاحة، لأى سبب من الأسباب، وكان ذلك سرّ ظهور المدرسة النظامية فى بغداد سنة ٤٥٨هـ (١٠٦٥م) (٩٤)، وإن كان نظام المدرسة قد وُضعت أصوله قبل ذلك بقرن من الزمان (٩٥)، قبل أن يتّسع بإنشاء نظامية بغداد، وانتقل إلى دمشق "فى عام ٤٩١هـ (١٠٩٧م)"، "ومنها انتقلت فكرة بنائها إلى مصر، على يد صلاح الدين، وذلك منذ ٥٦٧هـ (١١٧١م)، ثم ظهرت فى شمال أفريقيا بعد ذلك بما يقرُب من قرن" (٩٦)، وبذلك صارت المدرسة هى المؤسّسة التى تُنشئها الدولة، جنبا إلى جنب مع الكتاتيب وغيرها التى ينشئها الأفراد، وأصبحت "الحكومات تشترك، منذ النصف الثانى من القرن الخامس للهجرة، اشتراكا فعليا، فى حركة تأسيس المدارس، فأصبحت المدرسة منظمة رسمية مـن منظّـمات الدولة، يتخـرّج فيها عمّـال الدولة وموظفوها" (٩٧).

وإذا كان الوزير السلجوقى نظام الملك (٤٠٨ - ٤٨٦هـ) هو صاحب الفضل فى نشر نظام المدرسة فى بغداد ومـا حولها، حتى سُميت المدرسة باسمه، ونُسبت إليه، فسميت (المدرسة النظامية)، فإن صلاح الدين الأيوبى (٥٣٢ - ٥٨٩ هـ = ١١٣٧ - ١١٩٣م) يُعتبر - عند جب وكرامرز Gibb & Kramers - "أكبر مؤسّس للمدارس بعد نظام الملك"، وهو - عندهما - "يستحقّ هذا اللقب، لأن نشاطه الأكبر، كمؤسس للمدارس، كان فى البلاد التى

أصبحت بالغة الأهمية فى العالم الإسلامى. سوريا وفلسطين ومصر" (٩٨)، ومن هذه البلاد انتشرت المدارس فى بقيّة أنحاء العالم الإسلامى، بل إن ألدو ميلى يرى أنه "إلى النظامية حقا، يرجع أصل المدارس الأخرى الهامّة بالشرق، بل إن تأسيس جامعات الغرب، كان من وحيها وتأثيرها" (٩٩)

وقبل إنشاء نظام المدرسة بعدة قرون، كان المأمون قد أنشأ دار الحكمة فى بغداد سنة ١٩٨هـ (٨١٣م)، ليجعل الترجمة عن الحضارات الأجنبية، "مسئولية رئيسية من مسئوليات الدولة"، إلى جانب" (التأليف والبحث العلمى)، بشكل لا يقل عن الترجمة نشاطاً" (١٠٠)، حتى لتُعتبر (دار الحكمة) "أول جامعة إسلامية" (١٠١)، مما أدّى إلى ارتفاع المستوى العلمى عموما، سواء فى ذلك العلوم الدينية والمدنية، أو العقلية والنقلية، مما كان لابدّ أن ينعكس على (المدرسة النظامية) الوليدة، بل وعلى التعليم فى الكتاتيب وحلقات المساجد أيضا، التى لم تكن الدراسة فيها تقتصر على العلوم الدينية، بل تتعداها إلى العلوم الطبيعية أيضا، حتى أن "ميروف Meyerhof يلاحظ أن العلوم - فضلا عن الطب - كانت تدّرس كثيرا فى المساجد، وأن كل مسجد كبير، كانت به - ولا تزال - مكتبة كبيرة، لا تحتوى على العلوم الدينية فقط، بل وبها مؤلفات فلسفية وعلمية أيضاً" (١٠٢)، كما يلاحظ جب وكرامرز أن "الطب كان يدرّس فى الجامع الأزهر، كما كان يدرّس فى مدارس خاصة" (١٠٣).

والأصل فى التربية الإسلامية، هو (التعلُّم الذاتى) الذى نراه فى الأمر بالقراءة فى أول آيات القرآن الكريم نزولا على قلب المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم : "اقرأ باسم ربك الذى خلق . خلق الإنسان من علَق . اقرأ وربُّك الأكرم . الذى علّم بالقلم . علّم الإنسان ما لم يعلَم" (١٠٤)، إلا أن التكليف فى الإسلام لا يكون إلا للبالغين، ومن ثم فتربية الصغار تكون تزويدا للطفل بالوسيلة التى يستطيع بها الاستجابة لأمر الله، عندما يصل إلى مرحلة التكليف، تماما كتعويده على الصلاة والصوم ومكارم الأخلاق، حتى تكون له عادة وشأنا، عندما يصل الى سنّ التكليف كما سبق

وإذا كان (التعلُّم الذاتى) أو (طلب العلم) (فريضة على كل مسلم ومسلمة)، فإن هدف هذا العلم - منذ البداية - واضح، يحدّده الإسلام، وهو (إرضاء الله) - أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم "من تعلّم علما لغير الله، أو أراد به غير الله، فليتبوّأ مقعده من النار" (١٠٥)- "من طلب العلم ليجارى به العلماء، أو ليجارى به السفهاء، أو يصرف به وجوه الناس إليه، أدخله الله النار" (١٠٦)

وهكذا يكون (هدف) التربية الإسلامية، هو "إعداد (الإنسان) الصالح"، الذى "يَفِى بشرط الخلافة فى الأرض" (١٠٧) ، وهو لا يستطيع أن يفى بهذا الشرط، إلا بالتعلُّم، وصولا إلى العلاقات الأفضل التي (يجب) أن تربط بينه وبين غيره، من أناس وأشياء، ووصولا إلى (القوانين) التى (تحكُم) الحياة، ليستطيع السيطرة عليها وتوجيهها، فإن "كتلة العالم والطبيعة، وفق المنظور الإسلامى، قد سخِّرت للإنسان تسخيرا، وقد حدّد الله سبحانه أبعادها وقوانينها وأحجامها، بما يتلاءم والمهمة الأساسية لخلافه الإنسان فى العالم، وقدرته على التعامُل العمرانى مع الطبيعة، تعامُلا إيجابيا فاعلا .. " .

"وكأن إرادة الله سبحانه قد شاءت أن تقف به عند هذا الحدّ، لكى يحقِّق الإنسان المدَى الأقصى، الذى يحقِّق خلافته فى الأرض، فلم يشأ الله أن يمهِّد العالم تمهيدا كاملا، ويكشف للإنسان عن قوانينه وأسراره بالكلية، لأن هذا نقيض عملية الاستخلاف والتحضّر والإبداع، التى تتطلب تحدّيات واستجابة ودأبا وإبداعا". "كما أن الله سبحانه لم يشأ من جهة أخرى، أن يجعل العالم على درجة من التعقيد والصعوبة الطبيعية والانغلاق والغموض، يعجِّز معها الإنسان عن الاستجابة والإبداع" (١٠٨) .

التربية الإسلامية اليوم :

كانت التربية الإسلامية فى عصور الإسلام المزدهرة، كما رأينا بعض جوانبها فيما سبق - تعنى حياة الانسان عائمة فى (جو) إسلامى، حُدِّدت معالمه، ورُسِمت علاقاته، بدقّة تامّة، فى القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف، وتنشئة الصغار على وجه الخصوص فى هذا (الجوّ) الإسلامى العام، الذى تلعب الأسرة الدور الأكبر فيه، إضافة إلى الجو (التعليمى) الخاصّ، الذى يعيش فيه نفس المتعلم، وفق خطوط وملامح، لا تختلف كثيرا عن خطوط هذا الجوّ العام وملامحه، وتحدد نفس (أهداف) المجتمع (الإسلامى) العامة، المتّصلة بالفرد والمجتمع على السواء .

وقد تكون (علوم الدين)، وفى مقدمتها القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه وغيرها، ضمن العلوم التى تدَرّس فى معاهد العلم، بل لعلها تكون (محور) التدريس فى بعض المعاهد، أو في سنّ معينة، ولكنها لا (تنفرد) أبدا بالمنهج، فمعها علوم - تقِلّ أو تكثُر - تتّصل بحياة الإنسان، وتعالج مشاكل هذه الحياة، بل إن بعض (العلوم الإسلامية) ذاتها، هى علوم تتّصل بحياة المسلم اليومية، فالقرآن الكريم يُفرض فيه أن يُقرأ بروح العصر ليعالج مشكلات هذا العصر، و "الفقه الإسلامى من صنع البشر، استمدّوه من فهمهم وتفسيرهم وتطبيقهم للشريعة، فى ظروف خاصة، وتلبية لحاجات خاصة، واستيحاء لأوضاع جيلهم، الذى عاشوا فيه" (١٠٩)، وهكذا .

أى أن (التربية الإسلامية) كانت (تتّسع) اتّساعا، يجعلها (تضم) بين جنباتها، كل ما (يؤثّر) فى حياة المسلم، فردا وجماعة، ويوجّه سلوكه، فى المدرسة وخارج المدرسة على السواء، فالحياة - فى الإسلام - كلها مدرسة، والعلوم الدينية والعلوم الرياضية والفلسفية والطبيعية - أو التجريبية - كلها - ببصمة الإسلام عليها - تُعتبر علوما إسلامية، تساهم فى (تشكيل) الفرد المسلم.

وما يُقال عن العلوم، يُقال عن المعلمين، وقد تعرضنا لبعض منه، كما يُقال عن طريقة التدريس المتّبعة، وعن المدرسة ومواصفاتها وإدارتها وتمويلها، وغيرها.

أما ما يحدُث اليوم فى العالم الإسلامى من ناحية التربية، فهو غريب حقا، غرابة ما يحدث فى غير التربية على السواء.

إن كل ما يحدث على الساحة الإسلامية فى مجال التربية مقتَبس، اقتباس النظم والأفكار والعلوم والتكنولوجيا، إضافة إلى المخترعات العلمية والتكنولوجية بطبيعة الحال، فالازدواج التعليمى والإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية، وإعداد المعلم، والمناهج وطرق التدريس، وغيرها، مما يتّصل بجوانب العملية التعليمية فى التعليم النظامى، مقتبس من الغرب، (محشور) حشرا فى بِنيتنا القومية، والوضع أسوأ فى التعليم غير النظامى، من صحافة وإذاعة وتلفزيون ومتاحف وفنون وغيرها، وهو جزء من مُخَطّط (التغريب) الذى انجرفنا إليه بأنفسنا، ظنًّا منا بأن ذلك يؤدّى إلى تقدّمنا، ويقصر المسافة بيننا وبين من سبقونا، فإن "الرقى المادّى الحاضر فى دول الغرب (فى أوربة وبعض أميركا)، قد بَهَرَ عيون الشعوب الشرقية، إلى حدّ جعل جمهور هذه الشعوب، يُعجَب بكل شىء فى الغرب.

ولا غرو، فالمغلوب - كما يقول ابن خلدون - مُولَع بتقليد الغالب. ولكن الضعيف (المغلوب) يعجَز بطبيعة الحال، عن مجاراة القوى (الغالب)، فى الخصائص التى تجعَل القوى الغالب، قويا غالبا، فيكتفى المغلوب حينئذ بتقليد ذلك القوى الغالب، فى ظاهر أعماله، بما تسهل محاكاته" (١١٠).

والتقليد أمر طبيعى فى سلوك المغلوب، أول إحساسه بالتخلّف، ولكن غير الطبيعى أن يطول تقليده على النحو الذى طال به عندنا، حتى ليتعدّى هذا التقليد القرن من الزمان فى بعض البلاد الإسلامية، كما حدث فى مصر على سبيل المثال.

ومما تجْدُر الإشارة إليه، أن (تقيّد) المسلمين للغرب الغالب، الذى طال عهده، قد أدّى إلى عزل التعليم الدينى الإسلامى، الذى (جُمد) على وضع معين، بينما اتجه الاهتمام كله إلى التعليم المدنى، الذى أُطلق عليه اسم (التعليم الحديث)، تمييزا له عن التعليم القديم (الدينى)، وأن هذا التعليم الدينى (القديم) صار كل ما يستطيعه القائمون عليه، هو (التشبّث بالقديم)، بدلا من (مواجهة الجديد)، فى الوقت الذى بدأ التعليم الحديث - رغم غربته - يحتلّ له موقعا

متميزًا فى (قلب) الحياة. "فمعاهد التعليم الجديدة، بدأت تعلّم موادّ جديدة، وبدأت كذلك تعدّ طلابها للعمل فى مجتمع جديد، ذى مسحة تتصل بالحضارة الغربية، وتخرّج أناسا احتلّوا وظائف، ذات جاه وسَطوة". و "أمام سطوة هؤلاء الخريجين ونفوذهم، وأمام قيادتهم الممتدّة إلى مختلف ميادين الحياة، انحسر دور الأزهر، وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته، أمرا يصف ما كان، ولا يتّصل بما هو كائن" (١١١) ـ شأن الأزهر فى ذلك شأن غيره من (المعاهد) (القديمة) .

ومما تجدُر الإشارة إليه أيضا، أن كل ما استطاعه هذا التعليم (القديم)، هو سعيه ليَجد خرّيجوه لأنفسهم مكانا فى الحياة، إلى جانب خريجى التعليم الحديث. فكان فى مصر ـ مثلا ـ صدور أول قانون ينظم الأزهر تنظيما حديثا، بتحديد مقرّرات الطلاب وتنظيم الامتحانات وترتيب الناجحين، سنة ١٨٧٢، فى عهد الشيخ محمد المهدى العباسى (١١٢)، ثم تقسيم الأزهر إلـى ثلاث مراحـل تعليمية من خلال القوانين الصادرة سنة ١٩١١ و ١٩٣٠ و ١٩٣٦، ولكن مثل هذه الإصلاحات كانت إصلاحات "لم تنبعث من داخل الأزهر، ولم تقُم على أساس تطوّر حقيقى فى ثقافته وتفكيره، فقد عُنيت أكثر ما عُنيت بالنظم والأوضاع، وأدّت إلى ما يؤدّى إليه كل نظام مفروض من الخارج" (١١٣) .

وكان آخر التعديلات التى أدخلت على التعليم فى الأزهر ـ مثلا ـ القانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١، الذى جعل منه "نظاما قديما وعصريا فى الوقت نفسه، قادرا على أداء وظيفته المزدوجة، فى ميدان الدراسات الدينية الإسلامية، وفى ميدان العلوم الحديثة" (١١٤)، ولكن هذا التعديل أيضا كان (القشّة التى قصمت ظهر البعير) كما يقولون، على نحو ما تؤكّد الدراسات العلمية الكثيرة، التى تعرّضت للأزهر، بعد ما يسموّنه بهذا (التطوير) الأخير.

التربية الإسلامية كما نريدها أن تكون :

والتربية الإسلامية كما (نريدها) أن تكون، هى هى التربية الإسلامية كما (يجب) أن تكون، تربية تستمدّ أهدافها ومقوّماتها من (روح) الإسلام، تماماً كما تستمدّ التربية اليهودية أهدافها ومقوماتها من التراث القومى اليهودى، وكما تستمد التربية الشيوعية أهدافها من كتابات ماركس وإنجلز، وشرّاح هذه الكتابات من القدامى والمحدثين، وكما تستمدّ التربية فى كل بلد غربى متقدم مقوماتها من تراث ذلك البلد، الإغريقى الرومانى المسيحى، فالتربية ـ بطبيعتها ـ ليست (نزعة شيطانية)، تنمو فى المطلق، وإنما هى شىء محدّد تماما، بوصفها (نظاما) يعدّ (إنسانا) ليعيش فى (مجتمع) معيّن، يعيش فى (زمان) و (مكان) معيّنين، ومن

هذه المقومات جميعا، تشتقّ التربية أهدافها، وسبلها لتحقيق هذه الأهداف، ومن ثم فإن "التربية فى جميع الأقطار، أداة لتوجيه الشعب إلى غايات معلومة، واضحة المعالم، ظاهرة الملامح" (١١٥)، تُستمدّ من (واقع) المجتمع وما يحيط به من ظروف، كما تستمد من قيَمه ومُثُله العليا، التى يستمدّها - أول ما يستمدّها - من تراثه الدينى والحضارى.

وإذا كان (موضوع) التربية هو (الفرد)، الذى ينشّأ ليعيش فى (إطار ثقافى) معيّن، فإن للإسلام منظوره الخاصّ إلى الفرد، وطبيعته ودوافع سلوكه ورسالته فى الحياة، المغايرة تماما لمنظور غيره من الأديان والفلسفات والأيديولوجيات، فى قليل أو كثير، كما أن له منظوره الخاصّ إلى المجتمع، والعلاقات التى تربط بين أبنائه، والعلاقات التى تربط بينه وبين غيره من المجتمعات، والعلاقات التى تربط بينه وبين الكون المحيط به، المغاير تماما لمنظور غيره من الأديان والفلسفات والأيديولوجيات أيضا، ومن ثم فإن للمجتمع الإسلامى (ثقافته) المتميّزة عن أية ثقافة أخرى - وهى "كلها تؤثر بطريقة غير مباشرة، فى نظرية التربية الإسلامية، وفى تطبيقات هذه النظرية، على التربية الإسلامية" (١١٦).

وقد كان الجرى وراء نظم تعليمية مستوردة، غير إسلامية، تقوم على فلسفات مغايرة للفلسفة الإسلامية، وتقوم على أسُس ومبادىء، غير تلك التى يقوم عليها الإسلام، هو الذى أدّى إلى المزيد من التخلّف، الذى عانى منه العالم الإسلامى، بعد تحرّره من الاستعمار بصفة خاصة، لأننا "حين نُهمل عُنصرا من عناصر الثقافة، أو لا نعطيه حقّه من العناية، ينعكس على مسحة النظام التعليمى، بل وتكون لذلك آثار سيّئة بين خريجى هذا النظام، وتكون هزّة النظام القومى قوية، إذا كان هذا العنصر قويا، فنحن مثلا فى البلاد العربية - وهى البلاد التى ظهرت فيها كل الديانات السماوية - لم نَهْتَمّ اهتماما وافيا بالتربية الدينية، وكل ما نقدّمه من عناصرها فى معاهد التعليم العامّ، نصوص ونتف متناثرة، لا تعطى فكرة متكاملة، تتّصل بجوهر الدين، ولا تُفيد فى تكوين مرجع يسترشد به المتعلم، وبذلك نكون قد أهملنا جانبا كبيرا من إطارنا الثقافى، كان يمكن أن يكون منطلقا لتطوير المجتمع، على أسُس لها من الأصالة والرسوخ، ما تقاوم به التيّارات، التى تسير فى اتجاه مضادّ لثقافة المجتمع وقوميته" (١١٧).

وقد كانت نتيجة ذلك أن صار "العالم الإسلامى اليوم فى خَطر عظيم من التيارات الأجنبية الفاسدة، والغزو العقائدى"، نتيجة وجود "فراغ فى قلوب المسلمين" (١١٨)، وهو خَطر لا يقف عند حدّ الدين والعقيدة الدينية وحدهما، بل إنه يتّسع ليشمل وجودنا أيضا، خاصة وأن تراثنا الدينى كان - بمنظوره المتميّز الى الفرد والمجموع على السواء - دافعنا الأساسى

- بل الوحيد - إلى التقدّم والانطلاق، فى عصور الإسلام المشرقة، بما يحويه من "تنمية روح النضال، ومغالبة الصعاب والتحدّيات، والإصرار على الوحدة، والالتزام بالعدالة (والاجتهاد)، وإعمال العقل، وحبّ العمل، وطلب العلم"، مع التفاعُل "الحىّ - أخذا وعطاء - مع غيرنا من الثقافات"، "وإن اهتمامنا بهذا التراث فى صنع مستقبلنا، لا يتناقض مع هذا التفاعل، أو يكون على حسابه" (١١٩).

وإذا كانت الثقافة الغربية قد صارت - بفعل الغزو الثقافى والاستعمار ومحاولات التغريب الطويلة والمستميتة عبر السنوات الطويلة الماضية - جزءا من ثقافة المسلمين المعاصرين، وصارت - فى الوقت ذاته - ضرورة من ضرورات حياة المسلمين فى المجتمع العالمى المعاصر، سواء فى ذلك الإنتاج المادّى والتكنولوجى، والنظم التعليمية، وأساليب الحياة اليومية أيضا، فإن المنطق يقتضى عرض كل قضايا التربية الموجودة فى العالم الإسلامى اليوم، على مائدة البحث العلمى الحرّ، فليس كل ما فيها شرّاً محضا، كما يتصوّر الكثيرون، وليس كل ما فيها شفاء لأمراض تخلّفنا كما يتصوّر الكثيرون أيضا، وإنما فيها عناصر تناسبنا كمسلمين، وفيها عناصر أخرى لا تناسبنا، والمهمّ أن تنتظم عناصرها جميعا، بحيث يكون لها مصدر واحد تنبُع منه، وتستمدّ منه ملامحها وعناصرها، هو الإسلام، الذى هو دين كل زمان، مثلما هو دين كل مكان.

أما وقد أُغلق باب الاجتهاد منذ قرون، تشكلت عقلياتنا فيها فى إطار من التقليد، والترديد لما قاله غيرنا، سواء كان هذا الغير من المسلمين السابقين، أو من غير المسلمين المعاصرين، فإن المهمّة شاقّة شاقّة، ولكنها مهمة واجبة واجبة، فى عصر صار الخطر يتربّص بنا فيه من كل جانب، وصرنا أمام أحد خيارين: نكون أو لا نكون، ولن نكون، إلا إذا عُدنا إلى تراثنا، سرّ قوتنا، وسرّ صمودنا أمام ما قابلنا من تحدّيات كثيرة، كنا - بدونه - لا يمكن أن نظل إلى اليوم .. مسلمين .

هوامش المقولة الثامنة عشرة ومراجعها

(1) Lawrence A. Cremin and Merle L. Borrowman: **Public Schools in Our Democracy**; The Macmillan Company, New York, 1956, p.98.

(٢) محمد الحديدى **أهمية المعلم والمدرب فى المنشآت التعليمية والتدريبية** - معهد التخطيط القومى - القاهرة - مذكرة رقم (١١٧) - ٢٨ ديسمبر ١٩٦١، ص ١

(٣) جيمس ج. جالجر **الطفل الموهوب، فى المدرسة الابتدائية** - ترجمة سعاد نصر فريد - مراجعة الدكتور ابراهيم حافظ - إشراف وتقديم محمد على حافظ - رقم (٣) من (بحوث تربوية فى خدمة المعلم) - دار القلم - القاهرة - ١٩٦٣، ص ٧ (من التقديم، للأستاذ محمد على حافظ).

(٤) "كتاب المرشد الأمين، للبنات والبنين" - **الأعمال الكاملة لرفاعة رافع الطهطاوى** - دراسة وتحقيق محمد عمارة - الجزء الثانى (السياسة والوطنية والعربية) - الطبعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - تشرين أول (اكتوبر) ١٩٧٣، ص ٢٧٧.

(٥) حليم سيداروس · "الشيخ محمد عبده" - **الرائد** - مجلة المعلمين - القاهرة - السنة السابعة - العدد الثانى - ديسمبر ١٩٦٧، ص ١٩

(٦) **الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده** - جمعها وحققها وقدم لها : محمد عمارة - الجزء الثانى (الكتابات الاجتماعية) - الطبعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢، ص ٣١٨

(٧) **الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده** - جمعها وحققها وقدم لها : محمد عمارة - الجزء الثالث (الإصلاح الفكرى والتربوى والإلهيات) - الطبعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - أيلول (سبتمبر) ١٩٧٢، ص ٧٨ (كتبها فى منفاه ببيروت، ورفعها إلى شيخ الإسلام بالأستانة سنة ١٨٨٧م).

(٨) المرجع السابق، ص ٧٩.

- وأسماء المدارس الواردة هنا، هى المدارس التى كانت شائعة فى العصر العثمانى - وللتفصيل، ارجع إليها فى

- أبو خلدون ساطع الحصرى : حوليه الثقافة العربية - السنة الأولى - جامعة الدول العربية - الإدارة الثقافية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٣٦٩هـ - ١٩٤٩م، ص ٦ ، ٧ .

(٩) الأعمال الكاملة للإمام محمد عبده - الجزء الثالث (المرجع السابق)، ص ٨١.

(١٠) المعجم الوسيط - قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون - الجزء الأول - مجمع اللغة العربية - القاهرة - ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م، ص ٣٢٦.

(١١) المرجع السابق، ص ٣٢٦.

(١٢) دكتور فؤاد البهى السيد : الأسُس النفسية للنموّ من الطفولة إلى الشيخوخة - الطبعة الرابعة - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٣٧.

(١٣) ونص الآيات من سورة (المؤمنون) (رقم ٢٣ بالمصحف)، هي :

- "ثم جعلناه نُطفةً فى قرار مكين . ثم خلقنا النطفة علقةً، فخلقنا العلقة مُضغةً، فخلقنا المضغة عِظاماً، فكسونا العظام لحماً، ثم أنشأناه خلقاً آخر، فتبارك اللهُ أحسنُ الخالقين" (الآيتان ١٣، ١٤).

(١٤) دكتور حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) - الطبعة الثانية - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٧٥.

(15) Paul L. Dressel : "The Meaning and Significance of Integration", **The Integration of Educational Experiences,** The Fifty-seventh Year-book of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p.5.

(16) Vernon Mallinson : **An Introduction to the Study of Comparative Education;** Fourth Edition, Heinmann, London, 1980, pp. 263,264.

(17) Margaret Read: **Education and Social Change in Tropical Areas;** Thomas Nelson and Sons, Ltd., Edinburgh, 1956, p. 96.

(18) Paul Lengrand: **An Introduction to Life-long Education**; Unesco, International Education Year, 1970, p. 58.

(١٩) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : **نحو فلسفة عربية للتربية** - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٩، ص ١٩.

(٢٠) الدكتور محمد فاضل الجمالى : **آفاق التربية الحديثة فى البلاد النامية** - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨، ص ٧٦ ، ٧٧.

(21) **The World Book Encyclopedia,** Modern Comprehensive Pictorial, Volume 5, E; The Quarrie Corporation, Chicago. U.S.A., p. 2112.

(٢٢) الإيغومانس إبراهيم لوقا : **المسيحية فى الإسلام** - الطبعة الأولى - مطبعة النيل المسيحية - القاهرة - يوليو ١٩٣٨، ص ١٥٩.

(23) Lancelot Forester: **The New Culture of China,** with an Introduction by: Sir Michael E. Sadler; George Allen and Unwin Ltd., London, 1936, p. 104.

(٢٤) سليمان نسيم، وكمال حبيب : **التربية المسيحية** - الطبعة الثانية - مكتبة المحبة القبطية الأرثوذكسية بالقاهرة - ١٩٧٠، ص ٦٨.

(٢٥) العهد الجديد : إنجيل متى - ١ : الإصحاح السادس عشر : ٢٥.

(٢٦) العهد الجديد : رسالة بولس الرسول إلى أهل غلاطية - ٩ : الإصحاح الخامس : ١٦، ١٧.

(٢٧) دكتور صلاح مخيمر، وعبده ميخائيل رزق : **سيكولوجية الشخصية (دراسة الشخصية وفهمها)** - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٣٥، ١٣٦.

(٢٨) دكتور مصطفى فهمى : **سيكولوجية التعلم** - الطبعة الثانية - مكتبة مصر - القاهرة - ١٩٥٧، ص ١١٦ ، ١١٧ .

(٢٩) دكتور حامد عبد السلام زهران : **علم النفس الاجتماعى** - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ١٢٠.

(٣٠) الدكتور جابر عبد الحميد جابر : **سيكولوجية التعلم** - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٣٠ ، ٣١.

(٣١) دكتور صبرى جرجس : **التراث اليهودى الصهيونى، والفكر الفرويدى (أضواء على الأصول الصهيونية لفكر سجمند فرويد)** - الطبعة الأولى - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٠، ص ٢٥٠ ، ٢٥١.

(٣٢) دكتور عبد الغنى عبود : **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٢، ص ١٥٤ (من المقولة الثانية : الفكرة الغربية فى علم النفس المعاصر، دعوة موجهة إلى علماء النفس المسلمين).

(٣٣) ب.ف. سكينر : **تكنولوجيا السلوك الإنسانى** - ترجمة د. عبد القادر يوسف - مراجعة د. محمد رجا الدرينى - رقم (٣٢) من (عالم المعرفة) - سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت - رمضان ١٤٠٠هـ - أغسطس (آب) ١٩٨٠م، ص ١٩ ، ٢٠.

(٣٤) الدكتور جيمس ديز : **أزمة علم النفس المعاصر** - ترجمة وتقديم وتعليق الدكتور سيد أحمد عثمان - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٤٠١هـ - ١٩٨١م، ص ١٧.

(٣٥) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : **الثقافة والتربية، فى العصور القديمة (دراسة تاريخية مقارنة)** - دراسات فى التربية - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦١، ص ٣٥١.

(٣٦) دكتور محمود عبد الرزاق شفشق، ومنير عطاالله سليمان : **تاريخ التربية، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية** - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٦٤.

(٣٧) د. م. تيرنر : **الكشف العلمى** - ترجمة أحمد محمود سليمان - مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى - العدد (٥) من (العلم للجميع) - دار الكاتب العربى، للطباعة والنشر - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٨.

(٣٨) الدكتور عبد الله عبد الدائم : **تاريخ التربية** - من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق - مطبعة جامعة دمشق - ١٩٦٠، ص ٧٥.

(٣٩) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان (مرجع سابق)، ص ٣٥١.

(٤٠) دكتور عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص١٧٣.

(٤١) دكتور عبد الغنى عبود : **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى** (مرجع سابق)، ص ١٤٤.

(42) William Henry Hudson: **The Story of the Renaissance;** George G. Harrap and Company Ltd., London, 1928, p.3.

(43) Robert Ulich: **The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective;** Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p.45.

(44) I.L. Kandel: **Comparative Education;** Houghton Mifflin Company, Boston, 1933, p.XV (from the Foreword).

(45) Harold Taylor and Others: **The Goals of Higher Education;** Harvard University Press, Cambridge, 1960, p. 10.

(46) William Henry Hudson; Op. Cit., p.149.

(٤٧) دانيل كاتز : "أثر الجماعة فى الاتجاهات والسلوك الاجتماعى" - ترجمة الدكتور مختار حمزة - الفصل الثامن من : **ميادين علم النفس، النظرية والتطبيقية** - بإشراف ج.ب. جيلفورد - والترجمة بإشراف الدكتور يوسف مراد - المجلد الأول - الميادين النظرية - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٥٥، ص ٣٣٣ ، ٣٣٤.

(48) A.L. Kroeber: **Anthropology (Race, Language, Culture, Psychology, Pre-history;** Revised Edition, Harcourt, Brace and Company, Inc., 1948, p.1.

(٤٩) ا.ك.أوتاواى : **التربية والمجتمع** - ترجمة دكتور وهيب ابراهيم سمعان وآخرين - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٠، ص ١٢.

(٥٠) رالف لنتون : **دراسة الإنسان** - ترجمة عبد الملك الناشف - منشورات المكتبة العصرية - صيدا - بيروت - ١٩٦٤، ص ٣٨٥.

(51) R. Freeman Butts: **A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations**; Second Edition, McGraw-Hill Company, New York, 1955, p.15.

(٥٢) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد : **التربية وطرق التدريس** ـ الجزء الأول ـ الطبعة الخامسة ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٥٦، ص ٢٧ ، ٢٨.

(53) Willystine Goodsell: **A History of the Familly as a Social and Educational Institution**; The Macmillan Company, New York, 1923, p.44.

(٥٤) عباس محمود العقاد : **الإنسان فى القرآن الكريم** ـ دار الإسلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٧ (من التمهيد).

(٥٥) دكتور عبد الغنى عبود : **قضية الحرية، وقضايا أخرى** ـ الكتاب السابع من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ يناير ١٩٧٩، ص ١٢٨.

(٥٦) ألكسيس كاريل : **الإنسان، ذلك المجهول** ـ تعريب شفيق أسعد فريد ـ مكتبة المعارف ـ بيروت ـ ١٩٧٤، ص ٣٠٥.

(٥٧) الدكتور أحمد حسن عبيد : "فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (عرض مقارن)" ـ **الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٢٣٢.

(٥٨) جورج كاونتس : **التعليم فى الاتحاد السوفيتى** ـ ترجمة محمد بدران ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٤٣٩.

(٥٩) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** ـ الطبعة الثالثة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٠، ص ٤٨ ، ٤٩.

(٦٠) حسن عبد العال : **التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى** ـ الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ١٠٥.

(٦١) دكتور عبد الغنى عبود **الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة** - الكتاب الثامن من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - يونية ١٩٧٩، ص ١٦٩ ، ١٧٠.

(٦٢) العلامة علاء الدين على المتقى بن حسام الدين الهندى : **كنز العمال، فى سنن الأقوال والأفعال** - جـ ١٦ - ضبطه وشرح غريبه الشيخ بكرى حياتى - صحّحه وراجع فهارسه الشيخ صفوت السقا - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩م، ص ٤٦٠.

(٦٣) ابن سينا (الشيخ الرئيس أبو على الحسين بن على) (المتوفى ٤٣٨هـ) : **القانون فى الطب** - جـ ١ - طبعة جديدة بالأوفست عن طبعة بولاق سنة ١٣٩٤ هـ - مؤسسة الحلبى وشركاه للنشر والتوزيع - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ١٥٠.

(٦٤) المرجع السابق، ص ١٥٠.

(٦٥) المرجع السابق، ص ١٥٠ ، ١٥١.

(٦٦) المرجع السابق، ص ١٥١.

(٦٧) المرجع السابق، ص ١٥١.

(٦٨) المرجع السابق، ص ١٥١.

(٦٩) المرجع السابق، ص ١٥١ ، ١٥٢.

(٧٠) المرجع السابق، ص ١٥١.

(٧١) المرجع السابق، ص ١٥٣.

(٧٢) المرجع السابق، ص ١٥٣ ، ١٥٤.

(٧٣) قرآن كريم : **البقرة - ٢** : ٢٢٣.

(٧٤) سيد قطب : **فى ظلال القرآن** - المجلد الأول (الأجزاء : ١ - ٤) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ٢٥٣ ، ٢٥٤.

٧٥) أخرجه البخارى ومسلم ومالك وأبو داود والترمذى، وهذا لفظ البخارى ومسلم - نقلا عن :

- ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) **تيسير الوصول، إلى جامع الأصول، من حديث الرسول** - الجزء الأول - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٢٣

(٧٦) **سجع الحمام، فى حكم الإمام، أمير المؤمنين على بن أبى طالب، عليه السلام** - جمع وضبط وشرح . على الجندى وآخرين - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٧، ص ١٠١

(٧٧) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى، الفاسى المالكى) : **مدخل الشرع الشريف على المذاهب** - الجزء الرابع - الطبعة الأولى - المطبعة المصرية بالأزهر - القاهرة - ١٣٤٨هـ - ١٩٢٩م، ص ٢٩٩.

(٧٨) ابن قيم الجوزية (شمس الدين محمد بن أبى بكر) : **تحفة المودود، بأحكام المولود** - المكتبة التجارية - القاهرة - ١٣٩٧هـ، ص ١٨٠.

(٧٩) ابن الحاج العبدرى (المرجع الأسبق)، ص ٢٩٥.

(٨٠) الإمام أبو داود (سليمان بن الأشعث السجستانى الأزدى) : **سنن أبى داود** - الجزء الأول - تحقيق محمد محيى الدين عبد الحميد - المكتبة التجارية الكبرى بمصر - القاهرة - ١٣٦٩هـ - ١٩٢٠م، ص ١٩٣.

(٨١) الإمام الغزالى : **إحياء علوم الدين** - الجزء الثالث - مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٧٣ ، ٧٤.

(٨٢) القابسى (أبو الحسن على بن محمد بن خلف) : **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين**، ورقة ٢٧ أ و ٢٧ ب - ملحقة بكتاب :

- الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الإسلام** - دراسات فى التربية - الطبعة الثانية - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٢٥١.

(٨٣) المغراوى (أحمد بن أبى جمعة) : **جامع جوامع الاختصار والتبيان، فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان** - تحقيق أحمد جلولى البدوى، ورابح بونار - من سلسلة (ذخائر المغرب العربى) - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر (بدون تاريخ)، ص ٤٥.

(٨٤) العلامة علاء الدين على المتقى بن حسام الدين الهندى : **كنز العمال، فى سنن الأقوال والأفعال** - الجزء الأول - ضبطه وفسر غريبه : الشيخ بكرى حياتى - صححه وراجع فهارسه الشيخ صفوت السقا - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، ص ٥٣٣

(٨٥) الإمام الغزالى : **ميزان العمل** - مكتبة الجندى - القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٤٤.

(٨٦) الكتانى (عبد الحى الإدريسى الحسنى) : **نظام الحكومة النبوية، المسمَّى (التراتيب الإدارية)** - الجزء الثانى - نشر حسن جعفا - مكتبة محمد أمين ومج - بيروت (بدون تاريخ)، ص ٢٣٣.

(٨٧) ابن الإخوة (محمد بن محمد بن أحمد القرشى) : **معالم القربة، فى أحكام الحسبة** - تحقيق الدكتور محمد محمود شعبان، وصديق أحمد عيسى المطيعى - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٢٦٠.

(٨٨) أبو عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن بردزبه البخارى الجعفى : **صحيح البخارى** - الجزء الأول - كتاب الشعب - دار ومطابع الشعب - القاهرة ٧٨ / ١٣٧٩هـ، ص ٣١ (كتاب العلم).

(٨٩) المرجع السابق، ص ٣٢.

(٩٠) المغراوى (مرجع سابق)، ص ٢٩.

(٩١) الإمام الغزالى: **ميزان العمل** (مرجع سابق)، ص ١٢٧.

(٩٢) القابسى (مرجع سابق)، ورقة ٥٨ ب.

(٩٣) ابن سحنون (أبو عبد الله محمد بن أبى سعيد سحنون) : **آداب المعلمين** - تحقيق حسن حسنى عبد الوهاب - مراجعة وتعليق محمد العروسى المطوى - دار الكتب الشرقية - تونس - ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢م، ص ٩٤.

(٩٤) أحمد أمين : **ضحى الإسلام** - الجزء الثانى - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٣٥، ص ٤٩.

(٩٥) الدكتور عبد الله فياض : **تاريخ التربية عند الإمامية، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى** - مطبعة أسعد - بغداد - ١٩٧٢، ص ٩٦ - ٩٩.

(٩٦) **بيوت الله، مساجد ومعابد** - الجزء الثانى - كتاب الشعب - رقم (٧٨) - مطابع الشعب - القاهرة - ١٩٦٠، ص ١٩٨.

(٩٧) المرجع السابق، ص ١٩٩.

(98) H.A.R. Gibb and J.H. Kramers: **Shorter Encyclopaedia of Islam**; Leiden, E.J. Brill, 1953, p. 303.

(٩٩) الدوميلي : **العلم عند العرب، وأثره في تطوّر العلم العالمي** - نقله إلى العربية : الدكتور عبد الحليم النجار والدكتور محمد يوسف موسى - قام بمراجعته على الأصل الفرنسي : الدكتور حسين فوزي - جامعة الدول العربية - الإدارة الثقافية - الطبعة الأولى - دار القلم - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٢٨٦.

(١٠٠) دكتور عبد الغني عبود : **دراسة مقارنة، لتاريخ التربية** (مرجع سابق)، ص ٢٢١ ، ٢٢٢.

(101) Nicholas Hans: **Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions**; Routledge and Kegan Paul Limited, London, 1958, p.101.

(١٠٢) نقلا عن :

- Abu Al-Futouh Ahmad Radwan: **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals For the Re-construction of the Program of Egyptian Education, in the Light of the Recent Cultural Trends**; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951, p.42.

(103) H.A.R. Gibb and J.H. Kramers: Op.Cit., p. 306.

(١٠٤) قرآن كريم : **العَلَق** - ٩٦ : ١ - ٥.

(١٠٥) الشيخ منصور على ناصف : **التاج الجامع للأصول، في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم** - الجزء الأول - الطبعة الرابعة - دار الفكر - بيروت - ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥م، ص ٩٤.

(١٠٦) المرجع السابق، ص ٧٤.

(١٠٧) محمد قطب : **منهج التربية الإسلامية** - الطبعة الثانية - دار الشروق - بيروت (بدون تاريخ)، ص ١٤ ، ١٥.

(١٠٨) الدكتور عماد الدين خليل : **حول إعادة تشكيل العقل المسلم** - كتاب الأمة - سلسلة كتب فصلية، تصدر عن رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، في دولة قطر - الطبعة الثانية - رمضان ١٤٠٣ هـ، ص ٩٦ ، ٩٧.

(١٠٩) سيد قطب نحو مجتمع إسلامى. الطبعة الثانية - دار الشروق - بيروت ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥م، ص ٥

(١١٠) عمر فرّوخ تجديد التاريخ، فى تعليله وتدوينه (إعادة النظر فى التاريخ) - الطبعة الأولى - دار الباحث، للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٤٠١ هـ - ١٩٨٠م، ص ٢٦١

(١١١) دكتور أحمد حسن عبيد فلسفة النظام التعليمى، وبِنْيَة السياسة التربوية،(دراسة مقارنة) - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٦ ص ٧٩ ، ٨٠

(١١٢) عبد الرحمن الرافعى بك عصر اسماعيل - الجزء الأول - الطبعة الثانية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٨. ص ٢٠٣

(١١٣) اسماعيل محمود القبانى دراسات فى تنظيم التعليم بمصر - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٨، ص ١٥٢

(114) **Education in the United Arab Republic;** Documentation Centre For Education, Cairo (United Arab Republic, Ministry of Education), 1962, p. 20.

(١١٥) محمد الحسنى الإسلام الممتحن - تقديم المفكر الإسلامى الكبير، أبو الحسن الندوى - الطبعة الأولى - المختار الإسلامى، للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ١٩٦.

116) Ali Khalid Modawi: **A Theoretical Basis of Islamic Education;** Thesis Submitted to the University of Wales, in Candidature For the Degree of Philosophiae Doctor, April 1977, p. 303

(١١٧) دكتور أحمد حسن عبيد فلسفة النظام التعليمى، وبِنْيَة السياسة التربوية (دراسة مقارنة) (مرجع سابق)، ص ٢١.

(١١٨) الدكتور محمد فاضل الجمالى : نحو توحيد الفكر التربوى، فى العالم الإسلامى - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٧٢، ص ٢٢٤.

(١١٩) المؤتمر التأسيسى لاتّحاد التربويين العرب، والمؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب - بغداد - ٥ / ٦ حزيران / يونيو ١٩٧٨ : (التقرير النهائى والتوصيات) - مديرية مطبعة وزارة التربية - رقم (١٣) - بغداد (بدون تاريخ)، ص ٧.

المقولة التاسعة عشرة

الأصول النظرية ... للتربية الإسلامية (١)

تقديم :

(الأصول) مُفْرَدها (الأصل)، و "الأصلُ أسفلُ الشيء". "وقد يُطلَق الأصل على أقدم صورة لشيء متبدل، فيكون مَبْنيٌ وأساسا لذلك الشيء" (١)، إذ "الأساسُ في اللغة قاعدةُ البناء، وأصل كل شيء ومبدؤه" (٢) . وهكذا يكون "الأصل ما يُبْنَى عليه الشيء، أو ما يتوقَّف عليه، ويُطلَق على المبدأ في الزمان، أو على العلَّة في الوجود" (٣) .

أما (النظرية)، فإن "النظرى هو المنسوب إلى النظر، ويُسَمَّى بالفكرى، والثقافى، والكلامى، أو المقالى .." (٤)، كما قد يكون (النظرى) "نسبةً إلى النظرية، وهو ما يقابل العملى Pratique أو التطبيقى Appliqué" (٥)، "وقد يُطلَق النظرى على الموضوعات التى لا تقــع فـــى مـجـال التجـربة، فالمعـــرفة النظـــرية مقابلة بهذا المعنى للمعرفة التجريبية أو الطبيعية" (٦).

وهكذا تكون (الأصول النظرية) هى المنطلَقات الفكرية أو الذهنية، التى يقوم عليها أمرٌ ما، وينطلق منها .

وإذا كانت التربية أمرا لا يمكن تَصَوُّره فى المُطلَق، وإنما يمكن النظر إليه فى إطار جماعة بعينها، تعيش على الأرض، تحكُمها ظروف الزمان والمكان جميعا (٧)، فإن هذه (الأصول النظرية) للتربية لا يمكن - مهما بلغت درجة (ذهنيتها) - أن تأتى من فراغ، "بعيدا عن الميدان التربوى، لأنها تُشْتَقّ منه أولا وقبل أىّ شىء آخر" (٨).

والملاحَظ فى هذا المجال أن "الغرض من التربية فى الثقافات الأكثر تعقيداً، هو نفسه الغرض منها فى المجتمعات البدائية" (٩)، وأن هذا الغرض "هو عين الغرض الذى نتبيَّنه فى أرقى أشكال نُظُمنا المدرسية، ألا وهو إعداد الحدَث للحياة" (١٠)، وأن ما يسمَّى (بالتنظير) لعملية التربية، لم يبدأ فى الظهور إلا عندما تطوَّرت الحياة من حول الإنسان، حيث "بدأ الإنسان يمرّ من مرحلة الفطرة إلى المرحلة الإنسانية، فبعد أن كانت الطبيعة هى الموجِّهة لعملية التربية، وكانت طريقة الإنسان فى عملية التعليم هى المحاولة والخطأ، أصبح يوجِّه نفسه بنفسه فى طريق التطور والتقدم، وذلك عن طريق فكرة يرمى إلى تحقيقها بطريقة معيَّنة" (١١).

---

(١) دراسة قُدِّمت لمؤتمر (قضية التعليم فى مصر، أسُس الإصلاح والتطوير)، الذى عقدته لجنة شئون المجتمع بنادى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط، فى الفترة من ٢٣ - ٢٥ ربيع الأول عام ١٤١١هـ / ١٣ - ١٥ أكتوبر عام ١٩٩٠ م .

ومن هذه (الفكرة) التى يرمى الإسلام ـ كنظام ـ إلى تحقيقها، يجب أن ننطلق فى تحديد (الأصول النظرية) للتربية الإسلامية، بعد أن نقف على (ماهيّة) التربية الإسلامية تلك، ومدى تعبيرها عن (روح الإسلام) .

التربية الإسلامية :

أولئك الذين يتحدّثون عن التربية الإسلامية على أنها (شىء مثالى)، قادر على صنع المعجزات، بعَصا سحرية، يُسيئون إلى الإسلام وإلى التربية الإسلامية جميعا، أرادوا أم لم يُريدوا، إذ "التربية الإسلامية، كالتربية اليهودية، والتربية المسيحية، والتربية الرأسمالية، والتربية الشيوعية .. وغيرها من (ألوان) التربية .. لا تعدو أن تكون (نظاما)، يتحقّق ـ من خلاله ـ وجود الإنسان المسلم، والمجتمع المسلم، تماما كما يتحقّق وجود الفرد ـ والمجتمع ـ اليهودى، والمسيحى، والرأسمالى، والشيوعى، من خلال (نظام) تربية هذا المجتمع وذاك لأبنائه" (١٢).

والفارق بين التربية الإسلامية وغيرها من ألوان التربية الأخرى، هو نفس الفارق بين التربية الرأسمالية والتربية الشيوعية، أو بين التربية اليهودية والتربية المسيحية، أو بين التربية الفرنسية والتربية الإنجليزية، أو بين التربية الإسلامية ذاتها فى عصر النبوّة مثلا وبينها فى العصر الأموى أو فى العصر العثمانى أو فى العصر الحديث .

إن "التربية الإسلامية هى أيضاً جهاز اجتماعى، يعبّر عن روح الفلسفة الإسلامية، من جهة، وهذا الجهاز هو الذى يحقّق تلك الفلسفة من جهة أخرى . فَطِن النبى عليه السلام منذ أول ظهور الإسلام إلى أهميّة التربية، فوجّه النظر إليها، وأمر بتعليم القراءة والكتابة، ولم يكد القرن الثانى الهجرى يطلّع، حتى كان ثمّة جهاز تربوى متغلغل فى كلّ ناحية من نواحى المجتمع الإسلامى، ابتداء من الكتاتيب التى تعلّم الأطفال والصبيان، إلى المدارس العليا التى تعلّم الكبار. وقد ازدهرت الحضارة الإسلامية بسبب دقّة هذا النظام وانتشاره، فكانت تلك التربية محقّقة لروح الإسلام" (١٣)، وكانت "المعاهد الإسلامية نتّاجا إقليميا، من صميم حاجات المجتمع الإسلامى وتطوراته، تنْبض بروح الإسلام، وتهتدى بتعاليمه وأغراضه، ولم تكن فى جملتها دخيلة أو مأخوذة عن الحضارات القديمة، وإنما كانت متّصلة فى نُمُوِّها وتطورها بالحياة الإسلامية العامّة، تنعكس فيها أهمّ أغراض واتجاهات تلك الحياة" (١٤)، التى يلخّصها البعض فى كلمة واحدة، هى (الفضيلة)" (١٥)، فقد " أجمع فلاسفة الإسلام على أن التربية الخُلُقية هى روح التربية الإسلامية"، "فالغرض الأول والأسمَى من التربية الإسلامية، تهذيب الخُلُق، وتربية الروح" (١٦).

ومن هنا فقط، يمكن أن (تتميّز) التربية الإسلامية عمّا سواها من (ألوان) التربية، باختلاف (الهدف) منها، واختلاف (الوسائل) التى تتّخذها لتحقيق هذا الهدف العامّ، وما يتفرّع عنه من أهداف فرعية، نجدها كلها فى القرآن الكريم، "كلّية فى أغراضها، وتعتنى بالإنسان ككلّ، وباستمرارية تعلّمه، وتهتمّ بالدنيا والآخرة، وبالعمل والتطبيق، وتهتمّ بالمادّة كما تهتمّ بالروح، فى سبيل بناء شخصية المسلم" (١٧)، كما نجد التطبيق العملى عليها فى السنّة النبوية الشريفة، حيث أن "القرآن الكريم يمثل الإطار النظرى فى الإسلام، كما أن الحديث الشريف هو الترجمة الحيّة له، إلى واقع عَملى ملموس، يُمارَس فى حياة الإنسان المسلم، والمجتمع المسلم" (١٨)- وبهما مجتمعَيْن، "لايكون الإسلام مجرّد تقاليد روحية"، "وإنما يتحوّل إلى إطار أيديولوجى متكامل أيضاً" (١٩).

وإذ كانت التربية - عموما - "عملية هادفة، يتمّ - من خلالها-تحقيق أنماط معيّنة من السلوك فى أولئك الذين يتمّ خضوعهم لها" (٢٠)، فإننا نرى فى القرآن الكريم آيات كثيرة، توضّح (الهدف) الإسلامى الأسمى من التربية، على نحو ما نراه فى دعاء سيدنا ابراهيم- فى القرآن الكريم - وهو يرفع مع ابنه - سيدنا اسماعيل- قواعد بيت الله الحرام فى مكة المكرمة:

- "ربّنا وابْعَثْ فيهم رسولا منهم يَتْلُو عليهم آياتِكَ، ويُعَلّمهم الكتابَ والحكمةَ ويزكّيهم، إنّكَ أنتَ العزيزُ الحكيم" (٢١).

ونقف طويلا عند دعاء أبى الأنبياء عليه السلام، بأن يَبعَث فى (أمّته)- أمّة التوحيد - من بعده، (رسولا منهم، يتلو عليهم آياته، ويعلّمهم الكتابَ والحكمة، ويزكّيهم ..)، حيث يستجيب الله سبحانه لدعاء (خليله) عليه السلام، وابنه اسماعيل، حيث "استجاب الله لهما، وأرسل من أهل البيت محمدَ بن عَبد الله، وحقّق على يديه الأمة المسلمة، القائمة بأمر الله، الوارثة لدين الله" (٢٢).

نقف طويلا مع دعاء الخليل ابراهيم، لِنَجد (البرنامج التربوى) الذى يأتى به محمد صلى الله عليه وسلم، حيث "قال محمد بن إسحق (ويعلّمهم الكتاب والحكمة)، قال يعلّمهم الخير فيفعلوه، والشرّ فيتّقوه، ويُخبِرهم برضاء الله عنهم إذا أطاعوه، ليستكثروا من طاعته، ويجتنبوا ما يُسْخِطه من معصيته". "(ويزكّيهم)، قال على بن أبى طلحة عن ابن عباس، يعنى طاعة الله والإخلاص" (٢٣)، أو يعنى "يطهّرهم من رجس الشرك" (٢٤).

وإذا ما وقفنا عند العبادات فى الإسلام بصفة خاصّة، وجدناها ترجمة حيّة لهذا (البرنامج التربوى) الإسلامى، لتعليم الإنسان المسلم (الكتاب والحكمة)، و (لتزكيتهم) أو

تطهيرهم من رجس الشرك. "فالعبادات فى الإسلام كلّها ليست مجرّد (حركات) تُؤَدّى، أو (أدعية) يتحرّك بها اللسان، وإنما هى رياضات روحية، يَرُوض بها المسلم نفسه على السير فى طريق الله، وتحمّل مسئولية (الاستخلاف)، التى شرّف بها الإنسانَ يوم خَلقه .

وهى (رياضات) روحية، يَرُوض بها المسلم نفسه على التصدّى للشيطان، الذى أقسم بعزّة الله - يوم طُرِد من رحمة الله - ليُغْوِيَنَّ ذلك (الإنسان) بكل سبيل، حقدا منه على ذلك (الإنسان)، الذى فضّله ربُّه عليه" (٢٥) .

وسوف نَقف عند واحدة من هذه العبادات، هى الصلاة، التى تُعَدُّ ركنا واحدا من أركان الإسلام الخمس، والتى هى "عبادة تتضمّن أقوالا وأفعالا مخصوصة، مُفْتَتَحة بتكبير الله تعالى، مُختَتَمة بالتسليم" (٢٦)، والتى يُعْتَبر الغرض الحقيقى منها، "إنما هو تعظيم الله، فاطر السموات والأرض، بالخشوع له، والخضوع لعظمته الخالدة، وعزّته الأبدية، فلا يكون المرء مصلّيا لربِّه حقا إلا إذا كان قلبه حاضرا، مملوءا بخشية الله وحده، فلا يغيب عن مناجاته بالوساوس الكاذبة، أو الخواطر الضارّة". "فالصلاة التى تَنْهىَ عن الفحشاء والمنكر، هى تلك الصلاة التى يكون العبد فيها معظّما ربّه، خائفا منه، راجيا رحمته، فحظُّ كل واحد من صلاته إنما هو بقدر خوفه من الله، وتأثُّر قلبه بخشيته". "فهذه هى الصلاة فى نظر الدين، وهى بهذا المعنى لها أحسن الأثر فى تهذيب النفوس، وتقويم الأخلاق، فإن فى كل جزء من أجزائها تمرينا على فضيلة من الفضائل الخُلُقية، وتعويدا على صفة من الصفات الحميدة" (٢٧) .

وإذا ما تركنا الصلاة كلهَّا، لنَقفَ عند ركن واحد من أركانها، وهو (فاتحة الكتاب)، التى يُجْمِع الفقهاء على أن قراءتها "فى جميع ركعات الصلاة فرض، بحيث لو تركها المصلّى عامدا فى ركعة من الركعات بطلت الصلاة، لا فرق فى ذلك بين أن تكون الصلاة مفروضة أو غير مفروضة" (٢٨) - لو جدنا أن هذه (الفاتحة) وحدها تُعَدُّ برنامجا تربويا متكاملا، يَصلُح - كما سنرى - لأن نشتقَّ منه كل (الأصول النظرية، للتربية الإسلامية)، التى هى موضوع هذه الدراسة .

فاتحة الكتاب :

لحِكمْة أرادها الله سبحانه، "يردّد المسلم هذه السورة القصيرة ذات الآيات السبع، سبع عشرة مرة فى كل يوم وليلة، على الحدّ الأدنى، وأكثر من ضعف ذلك إذا هو صلّى السُّنَن، وإلى غير حدّ إذا هو رَغِبَ فى أن يقف بين يدى ربِّه متنفّلا، غير الفرائض والسُّنَن" (٢٩) .

ويعزو الشهيد سيّد قطب ذلك إلى أن "فى هذه السورة من كُلّيات العقيدة الإسلامية، وكلّيات التصوّر الإسلامى، وكلّيات المشاعر والتوجّهات، ما يشير إلى طرف من حكمة اختيارها للتكرار فى كل ركعة، وحكمة بطلان كل صلاة لا تُذْكَر فيها" (٣٠). وبذلك تكون - "على قصرها ووَجازَتها - قد حوَت معانى القرآن العظيم، واشتملت على مقاصده الأساسية بالإجمال، فهى تتناول أصول الدين وفروعه، تتناول العقيدة والعبادة والتشريع، والاعتقاد باليوم الآخر، والإيمان بصفات الله الحُسنى، وإفراده بالعبادة والاستعانة والدعاء، والتوجُّه إليه جلّ وعلا بطلب الهداية إلى الدين الحقّ، والصراط المستقيم، والتضرُّع إليه بالتثبيت على الإيمان، ونهج سبيل الصالحين، وتجنُّب طريق المغضوب عليهم والضالّين ..". "ولهذا تُسَمّى (أمّ الكتاب)، لأنها جمعت مقاصده الأساسية" (٣١). كما "تُسمّى أمّ القرآن الحديث، قال عليه السلام : لا صلاة لمن لم يقرأ بأمّ القرآن، ولاشتمالها على المعانى التى فى القرآن، وسورة الوافية والكافية لذلك، وسورة الكَنز لقوله عليه السلام، حاكيا عن الله تعالى (فاتحة الكتاب كنز من كنوز عرشى)، وسورة الشفاء، والشافية..". و "الأساس، فإنها أساس القرآن" (٣٢).

وهكذا تكون (فاتحة الكتاب)، لو تدبّرها المسلمون وعملوا بما فيها، (برنامجا تربويا) متكاملا لتربيتهم وتهذيبهم والنهوض بهم، وتزكيتهم حقا، وتكون لذلك - حقا - "(أمّ الكتاب)، لاشتمالها على المقاصد الأساسية للكتاب العزيز، ففيها الثناء على الله جلّ وعلا، وفيها إثبات الربوبية، وفيها التعبُّد بأمر الله سبحانه ونَهْيه، وفيها طلب الهداية، والثبات على الإيمان، وفيها إخبار عن قصص السابقين، وفيها الاطّلاع على معارج السعداء، ومنازل الأشقياء، إلى غير ذلك، فهى كالأمّ بالنسبة لبقيّة السور الكريمة" (٣٣). كما أنها - حقّاً - "(السبع المثانى)، لأنها سبع آيات تُثَنّى فى الصلاة، أى تُكَرَّر وتُعَاد، فالمصلّى يقرؤها فى كل ركعة من ركعات الصلاة .." (٣٤).

ولأن (فاتحة الكتاب) لها هذه المنزلة فى نفس المسلم، وهى منزلة تستمدُّها من منزلتها فى القرآن ذاته، وفى الإسلام على وجه العموم، كانت (بَرَكة) أيضا، ولذلك فإنها "يُقَال لها (الشفاء) .." أيضا، كما " يقال لها (الرقْية)، لحديث أبى سعيد فى الصحيح ..". "وروى الشعبى عن ابن عبّاس أنه سمّاها (أساس القرآن) ..". "وسمّاها يحيى بن أبى كثير (الكافية)، لأنها تكفى عمّا عداها، ولا يكفى ما سواها عنها، كما جاء فى بعض الأحاديث المُرْسَلة (أمّ القرآن عوَض من غيرها، وليس من غيرها عوَض منها ..) .." (٣٥).

ومن هذه السورة (البركة) أو (الشفاء) أو (الرقْية)، سوف نحاول استخراج - أو استلهام - (الأصول النظرية، للتربية الإسلامية)، التى تناثرت فى القرآن الكريم، فى سور مختلفة منه، والتى تجمّعت فيها - فى آياتها السبع، كما سنرى .

الأصل الاعتقادى للتربية الإسلامية :

الأساس البيولوجى أو الحيوانى فى الإنسان أساس لا مجالَ للجدل فيه، لأنه حقيقة واقعة، لا يمكن إنكارها، شأن الحيوان، وإن كان الإنسان يتميّز على الحيوان بمميّزات، نراها فيما وُصِف الإنسان به من صفات، حيث وُصِف "بأنه حيوان ناطق، وبأنه حيوان اجتماعى، وبأنه حيوان ذو ثقافة .

وكل صفة من الصفات السابقة تحاول أن تلمّ فى أقلّ عبارة وأوجزها بأوسع صفات الإنسان، وكلها تتّفق فيما بينها، على أن الإنسان (حيوان)، مشيرةً إلى الجانب البيولوجى - أو الحيوانى - فيه، ومضيفة إليه صفة أخرى - كالنطق، الذى يعنى العقل والتفكير، أو صفة الجماعية، التى تعنى الحياة فى جماعة، يتفاعل معها، ويتحرك نحو هدف مشترك، تحقّقه تلك الجماعة بالتفكير المنظّم، أو صفة الثقافة - التى تلمّ بالصفتين السابقتين معا ..". "وربما كان الوصف الأقرب إلى الحقيقة للإنسان - إذا كان لابد من وصفه بصفتين اثنتين على غرار ما سبق، هو أن الإنسان (حيوان ذو عقيدة)" (٣٦)، حيث أن "الدين مطلب لغريزة أصلية من غرائز الإنسان، لا يَسَعُ المرء أن يتجاهلها" (٣٧)، وأن "نزعة الإيمان بالله قديمة فى الإنسان منذ خلقه، وطبيعية فى نفسه كطبيعة حياته" (٣٨)، وأن الإنسان قد "استشعر بغريزته وجود قوة أعلى، هى التى خلقت العالم، وهى التى تقوده إلى مصير خفى" (٣٩)، وكان هذا الاستشعار من الإنسان بوجود هذه القوة الأعلى "لونا من ألوان (التكيُّف) الإنسانى، فى مواجهة قوى الطبيعة الشرسة من حول الإنسان، ولونا من ألوان مواجهة الإنسان (لِقَدَره)، على نحو يستطيع به مواجهة المصائب، دون أن يتحطّم على جنباتها" (٤٠).

والعجيب أن الإنسان منذ بدأ يقفز قفزاته العلمية والتكنولوجية المعاصرة، التى وصلت به إلى أن يتصوّر أنه (على كل شىء قدير) - بدأ يُحِسُّ بالضيق والقلق والتوتّر، و "من التناقُض أن يكون عصر الرفاه والعجائب التكنولوجية والمعجزات الطبية، هو أيضا عصر الأمراض المزمنة والقلق واليأس، وظهرت أعراض (الغَثَيان الوجودى)، أى (القرَف من الحياة)، فى عُقْر دار مجتمعات الرفاه المادّى، وفى أكثر أجزاء العالم تقدُّما تكنولوجيا". حتى أن "أكبر مشكلة حادّة فى الحياة المعاصرة، هى فى الغالب شعور الإنسان أن الحياة قد فقدت معناها" (٤١)، إضافة إلى إحساسه (بالغُربة)، "والغُربة كلمة مُبْهَمَة، إلا أنها تعبير عن حالة منتشرة بصورة هائلة الآن فى مجتمعات الرَّفاه المادّى". حيث "نتعايش الآن فى مجتمعاتنا أشكال متنوّعة من الغُرْبة، فالضيق الاجتماعى والثقافى لا يؤثّر فقط على المفكّرين الواعين، والعمّال الصناعيين والطبقات الفقيرة، بل يؤثّر أيضا على كل الذين يشعُرون بانسحاق فرديتهم" (٤٢).

والذى يقرأ سورة (الفاتحة)، ويتدبّر معانيها، لا يمكن أن يُصاب بهذا (الغثيان الوجودى) أو (القرف من الحياة)، على حدّ تعبير دووو السابق، لأنه يبدؤها باسم الله الرحمن الرحيم، "والبدء باسم الله هو الأدب الذى أوحى الله لنبيّه - صلى الله عليه وسلم - فى أول ما نزّل من القرآن باتّفاق، وهو قوله تعالى : (اقرأ باسم ربك)، وهو الذى يتّفق مع قاعدة التصوُّر الإسلامى الكبرى، من أن الله (هو الأول والآخر والظاهر والباطن) .. فهو- سبحانه- الموجود الحقّ، الذى يستمدّ منه كل موجود وجوده، ويبدأ منه كل مبدوء بدْأه. فباسمه إذن يكون كل ابتداء، وباسمه إذن تكون كل حركة، وكل اتّجاه" (٤٣)، ومن ثم يؤدّى هذا البدء باسم الله إلى زيادة ربط المؤمن بربّه سبحانه، وإلى زيادة ربطه بهذا الكون وما فيه، فلا يحسّ أبدا بما يحسّ به غير المؤمن، من "الإحساس بعزلته عن باقى الكون، وشعوره بالانسلاخ" (٤٤)عنه، على حدّ تعبير كولن ويلسون، مما يكون بداية ظهور " نزعة الاغتراب عند الشخص" (٤٥)، وإلى "انتشار ظاهرة الانتحار، والتمرُّد الجماعى، والشذوذ الجنسى"، التى تُعَدُّ مظهرا "لاغتراب الشخصية عن المجتمع، وحتى عن ذاتها" (٤٦) .

ومن البدء باسم الله بدءا عامًّا لكل بدء عند المسلم، إلى (الحمدُ لله ربّ العالمين)، بدءا (لفاتحة الكتاب)، حيث نجد " (الحمد لله) ثناء أثنى الله به على نفسه، وفى ضمنه تعليم عباده كيف يُثْنُون عليه، وأمْرُهم به" (٤٧)، لا من أجله سبحانه، بل من أجل عباده أنفسهم، "فإن الله سبحانه لا يحتاج إلى الثناء، لأنه فوق كل ثناء كما أنه سبحانه لا يحتاج إلى الدعاء، لأنه سبحانه يعرف حاجاتنا، أكثر مما نعرف نحن عنها، كما أن أبواب رحمته مفتوحة دون دعاء، للبارّ والفاجر من عباده على السواء، ومن ثم يكون الهدف الأعلى للدعاء، هو تربية أرواحنا نحن وتعزيتها والتخفيف عنها وتثبيتها على الحق" (٤٨)، على حدّ تعبير عبد الله يوسف على .

والحمد حمد لله سبحانه، الذى يصف نفسه - هنا - بأنه "رب العالمين"، أى "مربّيهم ومالكهم ومُدَبِّر أمورهم" (٤٩)، و "(العالَمين) : جمع العالَم، والعالَم : الخلق كله، والمُرَاد : ربّ سائر المخلوقات، من إنس وجنّ ووحش وطير وغيره" (٥٠)، ليزيد ربط الإنسان المؤمن لا بالله ربّه فحسب، بل وبسائر عناصر الكون، فيربّى نفسه على ذلك، ويروض نفسه عليه، فلا ينسلخ عن الكون المحيط به أبدا، ولا ينعزل عنه، فيُصَاب بالاكتئاب وتفقد حياته المعنى، كما يحدث لغير المؤمنين .

ويرى الشهيد سيّد قطب، أن "الربوبية المطلقة هى مفرق الطريق بين وضوح التوحيد الكامل الشامل، والغَبَش الذى يَنْشأ من عدم وضوح هذه الحقيقة بصورتها القاطعة . وكثيرا

ما كان الناس يَجْمَعون بين الاعتراف بالله، بوصفه المُوجِدَ الواحد للكون، والاعتقاد بتعدُّد الأرباب الذين يتحكّمون في الحياة . ولقد يبدو هذا مضحكا، ولكنه كان وما يزال" (٥١)

"فإطلاق الربوبية في هذه السورة، وشمول هذه الربوبية للعالمين جميعا، هي مَفْرِق الطريق بين النظام والفوضَى في العقيدة، لتتّجه العوالم كلها إلى ربّ واحد، تُقِرُّ له بالسيادة المطلَقة .." (٥٢) .

الأصل الدنيوي للتربية الإسلامية :

تَقُوم الفكرة اليهودية / المسيحية في قضية الإنسان / الكون، على أساس أن الله سبحانه قد خلق الإنسان على صورته، حبًا له وإعزازا :

- "وقال الله لِتُخْرِج الأرض ذوات أنفس حيّة كجنسها . بهائم ودبّابات ووحوش أرض كأجناسها . وكان كذلك فعمل الله وحوش الأرض كأجناسها والبهائم كأجناسها، وجميع دبّابات الأرض كأجناسها . ورأى الله ذلك أنه حسن . وقال الله نعمل الإنسان على صورتنا كَشبهِنَا . فيتسلَّطون على سمك البحر وعلى طير السماء وعلى البهائم، وعلى كلّ الأرض، وعلى جميع الدبّابات التي تَدُبُّ على الأرض . فخلق الله الإنسان على صورته . على صورة الله خَلَقَه . ذكرا وأنثى خلقهم . وباركهم الله وقال لهم أثْمِروا وأكْثِرُوا وامْلَأُوا الأرض، وأَخْضِعُوها، وتسلَّطوا على سمك البحر وعلى طير السماء وعلى كل حيوان يدبُّ على الأرض. وقال الله إني قد أعطيتُكم كل بَقْل يُبْزِر بزْراً على وجه كل الأرض، وكل شجر فيه ثمر شجر يُبْزِرُ بزْرا . لكم يكون طعاما" (٥٣) .

ثم تتطوّر الفكرة اليهودية / المسيحية مع الإنسان :

- "ورأى الربّ أن شرّ الإنسان قد كثُر في الأرض . وأن كل تصوُّر أفكار قلبه إنما هو شرّيرٌ كل يوم . فَحَزِنَ الرب أنه عمل الإنسان في الأرض . وتأسّف في قلبه، فقال الربّ أمحو عن وجه الأرض الإنسان الذي خلقتُه . الإنسان مع بهائم ودبّابات وطيور السماء . لأني حزنتُ أني عملتهم .." (٥٤) .

وكان هذا الشرّ الذي بدا على الإنسان، هو النتيجة الطبيعية لعصيان الله سبحانه، وأكله من الشجرة التي نهاه سبحانه عن الأكل منها، ومن أجل هذا العصيان، لَعَن الله الأرض أيضا، بسبب آدم :

- " .. وقال لآدم لأنكَ سمعتَ لقول امرأتك وأكلتَ من الشجرة التي أوصيتُكَ قائلا لا تأكل منها، ملعونةٌ الأرضُ بسببِكَ" (٥٥) .

وعلى النقيض من هذه الفكرة تماما، تقوم الفكرة الإسلامية فى نفس القضيّة، فقد خلق الله سبحانه آدم منذ خلقه، ليكون (خليفة) له فى الأرض، لا فى السماء :

" وإذْ قال ربُّك للملائكة إنى جاعلٌ فى الأرض خليفة، قالوا أتجْعَلُ فيها من يُفْسدُ فيها ويسفكُ الدماء، ونحن نُسبّحُ بحمدك ونُقدّسُ لك، قال إنى أعْلَمُ ما لا تَعْلمون . وعلّم آدمَ الأسماء كلّها، ثم عرضَهم على الملائكة فقال أنْبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علْمَ لنا إلا ما علّمْتَنا، إنكَ أنتَ العليمُ الحكيم . قال يا آدم أنْبِئْهُمْ بأسمائهم، فلمّا أنبأهم بأسمائهم، قال ألم أقُلْ لكم إنى أعلم غَيْبَ السموات والأرض، وأعلم ما تُبْدُونَ وما كُنْتُم تكْتُمُون " (٥٦)

وهكذا، يكون الأمر كلّه قد تمّ بإرادة إلهية عليا، لا من وراء ظهرها، كما يبدو مما أوردناه من نصوص التوراة فيما سبق، وتكون قصةُ الوجود الإنساني على الأرض قصةً متعدِّدة الحلقات متكاملتها، ليتحقّق وجود الإنسان على الأرض، خليفة لله سبحانه فيها، ويكون خلق الإنسان ذاته، "مجرّد (فصل) واحد، من ملحمة (الوجود) الإنساني كله على هذه الأرض، ليأتى الفصل الثاني، الذى يدور حول (هبوطه) إلى الأرض، ولتكتمل الحكمة الإلهية من خلقه وتكريمه على بقيّة الخلق، بما فيهم الملائكة المُقرّبون أنفسهم، حيث يكون (هبوطه) هذا من الجنة، هو تمام (نموّه)، ليكون جديرا بهذا التكريم، ولا يكون هذا الهبوط، تمرُّدا من الإنسان على الله"، بل "لتبلغ الحكمة الإلهية من خلقه كمالها" (٥٧) ، ولذلك يرى العلامة ابن كثير، فى توضيحه لمسألة تعليم الله سبحانه آدم الأسماء كلها فى الآيات السابقة، أن "هذا مقامُ ذكَرِ اللهُ تعالى فيه شرف آدم على الملائكة، بما اخْتَصّهُ من علم أسماء كل شيء دونهم". "ليبيّن لهم شرف آدم، بما فُضّلَ عليهم فى العلم" (٥٨). كما يرى ابن تيمية أن الملائكة لا تحتاج إلى هذا العلم، لأن مقرّها هو السماء، وإنما الإنسان هو الذى "يحتاج إليها، بوصفه خليفة فى الأرض، لا فى السماء" (٥٩).

ولذلك يرى الشهيد سيد قطب، فى تعليقه على وصف الله نفسه فى (فاتحة الكتاب)، بأنه - سبحانه - هو " الرحمن الرحيم " (٦٠)، أنه قد "درج الغربيون - ورثة الجاهلية الرومانية - على التعبير عن استخدام قوى الطبيعة بقولهم : (قهر الطبيعة) .. ولهذا التعبير دلالته الظاهرة على نظرة الجاهلية المقطوعة الصلة بالله، وبروح الكون المستجيب لله، فأما المسلم، الموصول القلب بربّه الرحمن الرحيم، الموصول الروح بروح هذا الوجود، المُتّجه لله ربّ العالمين .. فيؤمن بأن هناك علاقة أخرى، غير علاقة القهر والجفوة . إنه يعتقد أن الله هو مُبْدِع هذه القوى جميعا، خلقها كلها وفْقَ ناموس واحد، لتتعاون على بلوغ الأهداف المُعدّة لها، بحسب هذا الناموس، وأنه سخّرها للإنسان ابتداء، ويسّر له كشف أسرارها، ومعرفة قوانينها .."

"وما أروع قول الرسول - صلى الله عليه وسلم - وهو ينظر إلى جبل أُحُد (هذا جبل يُحِبُّنا ونُحِبُّه)" (٦١).

وهذا الموقف المحمدى من جبل أُحُد (يحبّنا، ونحبّه)، جزء من الموقف الإسلامى العامّ من (الطبيعة)، ومعبَّرٌ عنه، على نحو ما نرى فى مثل قول الله سبحانه :

- "قل أئنكم لتكفرُون بالذى خلق الأرض فى يومين، وتجعلُون له أنْداداً، ذلكَ ربُّ العالمين . وجعل فيها رواسى مِنْ فوقها، وباركَ فيها، وقدَّرَ فيها أقواتَها فى أربعة أيام، سواءً للسائلين. ثم استوى إلى السماءِ وهى دخانٌ، فقال لها وللأرْضِ ائْتِيَا طَوْعاً أو كَرْهاً. قالَتَا أتيْنَا طائعين" (٦٢) .

ويربط الشهيد سيد قطب بين هذا الخَلْق الأول للكون، وذلك الخَلْق الأول لآدم، فيرى أن قصة الخَلْق، وقصة تفضيل الله سبحانه لآدم، حتى على ملائكته المُقرَّبين، هى هى قصة "المشيئة العليا، تُريدُ أن تُسلِّمَ لهذا الكائن الجديد فى الوجود، زِمامَ هذه الأرض، وتطلق فيها يده، وتَكِلَ إليه إبراز مشيئة الخالق، فى الإبداع والتكوين، والتحليل والتركيب، والتحوير والتبديل، وكشف ما فى هذه الأرض من قُوَى وطاقات، وكنوز وخامات، وتسخير هذا كله - بإذن الله - فى المهمّة الضخمة، التى وكَلَها اللهُ إليه .

وإذن فقد وُهِبَ هذا الكائنُ الجديد، من الطاقات الكامنة، والاستعدادات المذخورة، كفاءَ ما فى هذه الأرض، من قُوَى وطاقات، وكنوز وخامات، ووُهِبَ من القُوَى الخفيّة، ما يُحقّقُ المشيئة الإلهية" (٦٣).

كما يرى - يرحمه الله - فى موضع آخر، أن "الإيمان الذى يستغرق الإنسان كله، بخواطر نفسه وخلجات قلبه، وأشواق روحه، وميول فطرته، وحركات جسمه، ولفتات جوارحه، وسلوكه مع ربّه، فى أهله، ومع الناس جميعا .. يتوجّه بهذا كلّه إلى الله"، وأن "ذلك الإيمان منهج حياة كامل، يتضمّنُ كلَّ ما أمر الله به، ويَدْخُل فيما أمر الله به، توفيرُ الأسباب، وإعدادُ العُدّة، والأخذ بالوسائل، والتهيّؤ لحمل الأمانة الكبرى فى الأرض .. أمانة الاستخلاف" (٦٤)، وأن أمانة الاستخلاف تلك "ليست مُجَرَّدُ المُلْك والقهر والغَلَبة والحُكْم .. إنما هى هذا كله، على شرط استخدامه فى الإصلاح والتعمير والبناء" . "إن الاستخلاف فى الأرض قُدْرة على العمارة والإصلاح، لا على الهدم والإفساد، وقدرة على تحقيق العدل والطمأنينة، لا على الظلم والقهر، وقدرة على الارتفاع بالنفس البشرية والنظام البشرى، لا على الانحدار بالفرد والجماعة، إلى مدارج الحيوان" (٦٥).

ولا تقف رحمة الله سبحانه بعبده المؤمن به عند حدّ الأرض التى بارك الله له فيها، وتمكينه إيّاه - بشتّى السبُل - من عمارتها، بل إنها تتعدّى ذلك إلى (تنظيمه) الطريقة المثلى لاستغلال (خيرات) الله سبحانه تنظيما يكفُل سعادة المؤمن - فرداً وجماعة، فإن "(الإنفاق) الفردى، و(الصدقة) الاختيارية، و (التكافُل) الاجتماعى، وغيرها من فاعليات العطاء، التى يمارسها المسلم، إزاء إخوانه، تمثل جزءا أساسيا من برنامج العدل الاجتماعى فى الإسلام، وتغطية مساحة واسعة من نداءات القرآن فى هذا المجال، وتلعب دورا كبيرا فى إحداث التوازُن والانسجام والتعاوُن والترابُط بين أفراد المجتمع المسلم وفئاته، وتجتثّ أدران الحقد والكراهية والشرّ، لكى تُزرَع بدلا منها علائق التكافُل والمحبّة والخير" (٦٦).

الأصل الأخروى للتربية الإسلامية :

ونصل إلى ما وصف الله به نفسه بعد ذلك من أنه - سبحانه - "مَالِك يوم الدين" (٦٧)، و"هذه تمثّل الكلية الضخمة العميقة التأثير فى الحياة البشرية كلها"، على حدّ تعبير الشهيد سيّد قطب، إذ "الاعتقاد بيوم الدين كليّةٌ من كليّات العقيدة الإسلامية، ذاتُ قيمة فى تعليق أنظار البشر وقلوبهم بعالَم آخر بعد عالم الأرض، فلا تستبدُّ بهم ضَرُورات الأرض، وعندئذ يملِكون الاستعلاء على هذه الضرورات، ولا يستبِدُّ بهم القلق على تحقيق جزاء سعيهم فى عمرهم القصير المحدود، وفى مجال الأرض المحصور، وعندئذ يملكون العمل لوجه الله، وانتظار الجزاء حيث يُقدِّره الله، فى الأرض أو فى الدار الآخرة سواء، فى طمأنينة لله، وفى ثقة بالخير، وفى إصرار على الحق، وفى سعَةٍ وسمَاحةٍ ويقين .. ومن ثم فإن هذه الكلية تُعدُّ مفْرِق الطريق بين العبودية للنزوات والرغائب، والطلاقة الإنسانية اللائقة ببنى الإنسان، بين الخضوع لتصوُرات الأرض وقِيَمِها وموازينها، والتعلُّق بالقيم الربّانية، والاستعلاء على منطق الجاهلية . مفْرِق الطريق بين الإنسانية فى حقيقتها العليا، التى أرادها الله الربّ لعباده، والصور المُشوّهة المنحرفة، التى لم يُقدّر لها الكمال .

وما تستقيم الحياة البشرية على منهج الله الرفيع، ما لم تتحقّق هذه الكلية فى تصوُّر البشر، وما لم تطمئنّ قلوبهم إلى أن جزاءهم على الأرض ليس هو نصيبهم الأخير، وما لم يثِق الفرد المحدود العمر بأن له حياة أخرى تستحقّ أن يُجاهِد لها، وأن يضحّى لنُصرَة الحق والخير، معتمدا على العوَض الذى يلقاه فيها" (٦٨).

وهكذا لا يكون هذا (الأصل الأخروى للتربية الإسلامية)، مضاداً لأصلها الدنيوى (الاقتصادى الاجتماعى)، بل هو مكمّل له، حيث "يلفت نظر قارىء القرآن الكريم بشكل واضح، أن حديثه عن حياة الإنسان الآخرة، لم يرِدْ مُطلَقا منفصلا عن حديثه عن حياة

الإنسان الدنيا، وإنما هو يرد ـ دوما ـ تذكرة بالمستقبل، حيث الجنّة أو النار، فى دار الخُلْد، التى لا مستَقْبَل للإنسان إلا فيها، حتى يظل الإنسان على وعى دائم برسالته، التى من أجلها خُلِقَ فى هذه الحياة الدنيا، فيظلّ ـ دوما ـ على مستَوَى المسئولية، وأهلا لذلك التكريم، الذى كرَّمَه به ربُّه، يوم خلقه واستخلفه" (٦٩) .

بل إن ثَمَّةَ من يربط بين (الجنّة التى وُعِدَ المتّقون) يوم القيامة، وبين (سعادتهم) فى الحياة الدنيا، مهما كانت (الحالة) التى يعيشون فيها فى هذه الحياة الدنيا، كما يربط بين (العذاب الذى ينتظر الكُفَّار) يوم القيامة، وبين (شقائهم) فى الحياة الدنيا، مهما بَدَت (الحالة) التى يعيشون فيها فى هذه الحياة الدنيا، فيرى أن الكفار يستبدّ بهم "الشعور بعدم الطمأنينة، الذى يسيطر على أرواح الذين يكفُرون بالله معبودا لهم، ويُخَيَّل إليهم فى غمرة الملذّات المؤقّتة والأعمال الدنيوية الشاغلة ـ أنهم قد ظفروا بالاستقرار .. ولكنهم لا يلبثُون أن يُحِسُّوا مرة أخرى، بأنهم محرومون من الطمأنينة والسعادة والاستقرار .

هذه الحالة التى تنعدم فيها الطمأنينة والاستقرار، لدى القلوب المحرومة من رحمة الله، ليست مسألة أيام هذه الحياة المؤقّتة وسِنِيهَا، وإنما هى أهمّ من ذلك بكثير .

إنها مسألة أزلية وأبدية، تتَمَثّلُ فيها آثار الحياة المُعْتِمة الحالكة، التى يَقِف على حافّتها هؤلاء الأصحاب .

إنها البادرة الأولى لحياة الضنق الأبدية، التى سوف يواجهونها بعد موتهم، دون شكٍّ .

إنها أجراس التنبيه الأولى فى حياتهم، تُنْذِرُهم بالأحوال الرهيبة، والظروف المروِّعة، التى سوف تَمُرُّ بها أرواحهم .

وهى دخان من الجحيم الذى لا بُدَّ لهم أن يخلُدوا فيه" (٧٠) .

ولأن مسألة (الكفر) مسألة تؤثّر على حياة الإنسان الدنيوية كلها هذا التأثيرالسَّيِّىء، كان ما يراه البعض من أن "التديُّن يمكن أن يَشْفِى بأقوى مما تَشْفِى نظريات أدلر وفرويد، وأن الإيمان يمكن أن يكون ترياقا أكثر فعالية، من كل العقاقير والكُتُب" (٧١)، ومن ثم يحضّنا عليه الأطبّاء، وهم "لا يحضُّوننا على الاستمساك بالدين، تَوَقِّياً لعذاب الجحيم فى الدار الآخرة، وإنما يوصوننا بالدين، تَوَقِّياً للجحيم، المنصوص عليه فى هذه الحياة الدنيا، جحيم قُرحات المعدة، والانهيار العصبى، والجنون" (٧٢)، على حدّ تعبير ديل كارنيجى .

عود إلى نفس الأصول :

من الآيات الأربعة الأولى من سورة الفاتحة، اشتققنا (الأصول النظرية الثلاثة للتربية الإسلامية)، والمتأمل للآيات الثلاث التالية من السورة، يرى أنها تكرار لها وإعادة، إلا أنه تكرار وإعادة لا يُمَلّان، لأنهما يُضيفان إلى المعنى، ويزيدانه فى النفوس تثبيتا وتأكيدا، حيث تبدأ الآيات الثلاث المتبقّية من السورة بقوله تعالى : "إياكَ نعبُدُ، وإيّاك نستعين"(٧٣)، ومعناها "إياك ربَّنا نستعين على طاعتك وعبادتك فى أمورنا كلّها، فلا يملك القدرةَ على عَوْننا سواك"، و "قال الزمخشرى : العبادة أقصى غاية الخضوع والتذلّل" (٧٤)، وقد "قدّم (إياكَ نعبُد) على (وإيّاك نستعين)، لأن العبادة هى المقصودة، والاستعانة وسيلة إليها" (٧٥)، ولذلك يرى الشهيد سيّد قطب أن "هذا كذلك مَفْرِقَ طريق ... مَفْرِقَ طريق بين التحرر المُطلق من كل عبودية، وبين العبودية المُطلَقة للعبيد .

وهذه الكلية تعلن ميلاد التحرُّر البشرى الكامل الشامل، التحرُّر من عبودية الأوهام، والتحرُّر من عبودية النظُم، والتحرُّر من عبودية الأوضاع . وإذا كان الله وحده هو الذى يُعْبَد، والله هو الذى يُستَعَان، فقد تخلّص الضمير البشرى من استذلال النُّظُم والأوضاع والأشخاص، كما تَخلّص من استذلال الأساطير والأوهام والخُرافات .." (٧٦) .

ومن إقرار المؤمن (بعبادته) لله أو (عبوديته) له، و (استعانته) به - سبحانه - ينتقل إلى (دعائه) فى الآيتين المتبقّيتين من السورة، فبماذا يدعوه ؟

- "اهدنا الصراطَ المستقيم . صراطَ الذين أنعمْتَ عليهم، غيرِ المغضوبِ عليهم، ولا الضالّين" (٧٧) .

ويأتى هذا الدعاء "بعد تقرير تلك الكليات الأساسية فى التصوُّر الإسلامى، وتقرير الاتّجاه إلى الله وحده بالعبادة والاستعانة"، عند الشهيد سيّد قطب، حيث "يبدأ التطبيق العملى لها، بالتوجُّه إلى الله بالدعاء، على صورة كلّية تُناسِبُ جوُّ السورة وطبيعتها"، حيث يدعو المؤمن ربَّه : "وفّقْنا إلى معرفة الطريق المستقيم الواصل، ووفّقنا للاستقامة عليه بعد معرفته، فالمعرفة والاستقامة كلتاهما ثمرةٌ لهداية الله ورعايته ورحمته، والتوجُّهُ إلى الله فى هذه الأمور، هو ثمرة الاعتقاد بأنه هو وحده المعين" (٧٨) .

و (الصراطُ المستقيم) هو "دين الله، الذى لا عوَجَ له" (٧٩)، "الذى لا يُقْبَل من العباد غيرُه"، و "عن ناس من أصحاب النبى صلى الله عليه وسلّم"، "قالوا هو الإسلام"، وهو "أوسع ممّا بين السماء والأرض" (٨٠)، وهو "طريق من تفضلّتَ عليهم بالجود والإنعام، من النبيّين والصدّيقين والشهداء والصالحين، وحَسُنَ أولئك رفيقا. (غير المغضوب عليهم ولا الضالّين)، أى لا تجعلنا يا الله من زمرة أعدائك الحائدين عن الصراط المستقيم، السالكين غَيْرَ المنهج القويم، من اليهود المغضوب عليهم، أو النصارى الضالّين، الذين ضلُّوا عن شريعتك القُدسية، فاستحقُّوا الغضب واللعنة الأبدية" (٨١) .

ويرى العلامة ابن كثير أن "طريقة أهل الإيمان مشتملة على العلم بالحق والعمل به، واليهود فقدوا العمل، والنصارى فقدوا العلم، ولهذا كان الغضب لليهود، والضلال للنصارى، لأن مَنْ علِمَ وترك استحقَّ الغضب، بخلاف من لم يَعْلَم،. والنصارى لَمّا كانوا قاصدين شيئا، لكنهم لا يهتدون إلى طريقه، لأنهم لم يأتوا الأمر من بابه، وهو اتّبا ع الحق، ضلُّوا" (٨٢) .

ويرى الشيخ حسنين محمد مخلوف ـ يرحمه الله ـ أن "الضالّين : النصارى، وكذا أشباههم فى الضلال" (٨٣)، ليعمّم من مفهوم الضلال، ليشمل كل من سلَك نفس السلوك .

ربَّنا آتِنَا فى الدنيا حسنة، وفى الآخرة حسنة، وَقِنا عذاب النار .

وآخِرُ دعوانا أن الحمدُ لله ربِّ العالمين .

هوامش الدراسة ومراجعها

(١) الدكتور جميل صليبا : المعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية - الجزء الأول - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبناني - بيروت - ١٩٨٢، ص ٩٦ ، ٩٧ .

(٢) المرجع السابق، ص ٦٣ .

(٣) مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفي - الطبعة الأولى - الهيئة العامّة لشئون المطابع الأميرية - القاهرة - ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م، ص ١٥ .

(٤) الدكتور جميل صليبا : المعجم الفلسفي، بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية - الجزء الثاني - الطبعة الأولى - دار الكتاب اللبناني - بيروت - ١٩٨٢، ص ٤٧٥ .

(٥) مجمع اللغة العربية : المعجم الفلسفي (المرجع الأسبق)، ص ٢٠٢ .

(٦) الدكتور جميل صليبا : المعجم الفلسفي .. - الجزء الثاني (المرجع الأسبق)، ص ٤٧٦ .

(7) Philip H. Coombs: The World Crisis in Education, The View from the Eighties; Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 6.

- وارجع - كذلك - إلى :

-Margaret Hardiman and James Midgley: The Social Dimensions of Development, Social Policy and Planning in the Third World; John Wiley & Sons Limited, New York, 1982, p. 192 .

(٨) الدكتور محمد لبيب النجيحي : في الفكر التربوي - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص ١٠١ .

(9) R. Freeman Butts : A Cultural History of Western Education, Its Social and Intellectual Foundations; Second Edition, Mc Graw-Hill Company, New York, 1955, p. 16.

(١٠) جـروف سـامـويل داو : كتاب المجتمع ومشاكله (مقدّمة لمبادئ علم الاجتماع) - ترجمة إبراهيم رمزى - المطبعة الأميرية ببولاق - القاهرة - ١٩٣٨، ص ٢٦٦.

(١١) صـالح عبـد العـزيز : تطوّر النظرية التربوية - من سلسلة (دراسـات فى التربية) - الطبعة الثانية - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٤، ص ٩ (من المقدمة) .

(١٢) الدكـتـور عبـد الغنى عـبود، والدكـتـور حسن إبراهيم عبـد العـال : التربية الإسلامية، وتحدّيات العصر - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٩٠، ص ٢١ .

(١٣) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام - من سلسلة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٧ ، ٨ (من مقدمة المؤلف) .

(١٤) اسـمـاء حسن فـهـمى : مبادئ التربية الإسلامية - مطبـعـة لجنة التـأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٧، ص ٢٢ .

(١٥) مـحمد عطية الابراشى : التربية فى الإسلام - رقم (٢) من (دراسـات فى الإسلام) - يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسـلامـيـة بوزارة الأوقـاف - القـاهرة - ١٥ رمضان ١٣٨٠ - ٢ مارس ١٩٦١، ص ١٠ .

(١٦) المرجع السابق، ص ١١ .

(١٧) على خليل أبو العينين : فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم - الكتاب الثانى من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠، ص ١٤٩ .

(١٨) دكتور عبد الجواد السيد بكر : فلسفة التربية الإسلامية، فى الحديث الشريف - الكتاب الخامس من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٣، ص ٣٥٩ .

(19) Ali Khalid Modawi : A Theoretical Basis For Islamic Education: Thesis Submitted to the University of Wales, in Candidature for the Degree of Philosophiae Doctor, April 1977, p. 300.

(20) Abdul-Rahman Salih Abdullah : Educational Theory, A Quranic Outlook; Umm Al-Qura University, Makkah Almukarramah, Faculty of Education, Educational & Psychological Research Center, Makkah Almukarramah, 1982, p. 197.

(٢١) قرآن كريم : سورة البقرة ـ ٢ : الآية ١٢٩ .

(٢٢) سيد قطب : فى ظلال القرآن ـ المجلد الأول (الأجزاء ١ ـ ٤) ـ الطبعة الشرعية الرابعة ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧م، ص ١١٥ .

(٢٣) تفسير القرآن العظيم ، للإمام الجليل، الحافظ عماد الدين أبى الفداء، اسماعيل بن كثير القرشى الدمشقى، المتوفى سنة ٧٧٤هـ ـ الجزء الأول ـ ١٣٦٧هـ ـ ١٩٤٨م، ص ١٨٤ .

(٢٤) محمد على الصابونى : صفوة التفاسير، تفسير للقرآن الكريم، جامع بين المأثور والمعقول، مستَمَدٌ من أوثق كتب التفسير ـ المجلد الأول ـ الطبعة الرابعة ـ دار القرآن الكريم ـ بيروت ـ ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨١م، ص ٩٥ .

(٢٥) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الإسلامية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٧، ص ٧٦ .

(٢٦) السيِّد سابق : فقه السنة ـ المجلد الأول ـ العبادات ـ مكتبة دار التراث ـ القاهرة، ص ٧٨ .

(٢٧) عبد الرحمن الجزيرى : كتاب الفقة على المذاهب الأربعة ـ المجلد الأول ـ الجزء الأول ـ قسم العبادات ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة، ص ١٥٤ .

(٢٨) المرجع السابق، ص ٢٠٣ .

(٢٩) سيِّد قطب : فى ظلال القرآن ـ المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢١ .

(٣٠) المرجع السابق، ص ٢١ .

(٣١) محمد على الصابونى : صفوة التفاسير ... ـ المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٤ .

(٣٢) تفسير النَّسَفى، للإمام الجليل العلامة أبى البركات، عبد الله بن أحمد بن محمود النسفى - الجزء الأول - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة، ص ٣

(٣٣) محمد على الصابونى روائع البيان، تفسير آيات الأحكام - الجزء الأول - الطبعة الثالثة - مؤسسة مناهل العرفان - بيروت - ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، ص ١٣ ، ١٤

(٣٤) المرجع السابق، ص ١٤

(٣٥) تفسير القرآن العظيم - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٨

(٣٦) دكتور عبد الغنى عبود العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة - الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠. ص ٢٣ ، ٢٤

(٣٧) الشيخ أحمد حسن الباقورى "الدين أصل فى الفطرة الإنسانية" - منار الإسلام - تصدرها وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف فى دولة الإمارات العربية المتحدة - العدد الأول - محرم ١٣٩٦هـ - يناير ١٩٧٦م، ص ٢٩

(٣٨) عبد الرزاق نوفل الله، والعلم الحديث - الناشرون العرب - دار الشعب - القاهرة - ١٩٧١، ص ١٥ ، ١٦

(٣٩) الدكتور أحمد عروة الإسلام فى مفترق الطرق - نقله عن الفرنسية الدكتور عثمان أمين - دار الشروق - بيروت - ١٩٧٥، ص ٣٧

(٤٠) دكتور عبد الغنى عبود: الله، والإنسان المعاصر - الكتاب الثانى من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٧، ص ٣٥

(٤١) رينيه دوبو إنسانية الإنسان، نقد علمى للحضارة الماديّة - تعريب الدكتور نبيل صبحى الطويل - الطبعة الأولى - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ص ٤٧

(٤٢) المرجع السابق، ص ٤٧ ، ٤٨

(٤٣) سيِّد قطب فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢١

(٤٤) كولن ويلسون : ما بعد اللامنتمى "فلسفة المستقبل" - نقلها إلى العربية يوسف شرورو، وعمر يمق - الطبعة الأولى - منشورات دار الآداب - بيروت - نيسان (أبريل) ١٩٦٥، ص ١٨٨ .

(٤٥) دكتور محمد أحمد سلامة : علم النفس الاجتماعى - الجزء الأول (حول النظرية) - مؤسسة سعيد للطباعة بطنطا - ١٩٧٩، ص ٥٦ .

(٤٦) المرجع السابق، ص ٥٨ .

(٤٧) القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعانى القرآن، لفضيلة الشيخ حسنين محمد مخلوف - الجزء الأول - الطبعة الأولى - مطابع دار الكتاب العربى بمصر - القاهرة - ١٣٧٥هـ - ١٩٥٦م، ص ١٢ .

(48) Abdullah Yusuf Ali: The Holy Qur-an, Text, Translation and Commentary, Volume One; Hafner Publishing Company, New York, p. 14.

(٤٩) حسنين محمد مخلوف : كلمات القرآن، تفسير وبيان - الطبعة السادسة - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبى وأولاده بمصر - القاهرة - ١٣٨٤هـ - ١٩٦٥م، ص ٦ .

(٥٠) محمد محمد عبد اللطيف بن الخطيب، صاحب الفرقان : أوضح التفاسير - الطبعة الخامسة - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - شعبان ١٣٧٥هـ - مارس ١٩٥٦م، ص ٢ .

(٥١) سيد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٢ .

(٥٢) المجع السابق، ص ٢٣ .

(٥٣) العهد القديم : سفر التكوين - ١ : الإصحاح الأول : ٢٤ - ٢٩ .

(٥٤) العهد القديم : سفر التكوين - ١ : الإصحاح السادس : ٥ - ٧ .

(٥٥) العهد القديم : سفر التكوين - ١ : الإصحاح الثالث : ١٧ .

(٥٦) قرآن كريم : سورة البقرة - ٢ : الآيات ٣٠ - ٣٢ .

(٥٧) دكتور عبد الغنى عبود التربية الإسلامية، والقرن الخامس عشر الهجرى - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٢، ص ١٨٠ ، ١٨١ .

(٥٨) تفسير القرآن العظيم - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٧٢ ، ٧٣

(٥٩) شيخ الإسلام ابن تيمية : الإيمان - صحّحه وعلّق عليه الدكتور محمد خليل هراس - دار الطباعة المحمدية بالأزهر بالقاهرة، ص ٨٢

(٦٠) قرآن كريم سورة الفاتحة - ١ : الآية ٣

(٦١) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٥ ، ٢٦ .

(٦٢) قرآن كريم : سورة فُصّلَتْ - ٤١ : الآيات ٩ - ١١ .

(٦٣) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٥٦ .

(٦٤) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الرابع (الأجزاء ١٢ - ١٨) - الطبعة الشرعية الرابعة - دار الشروق - القاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧م، ص ٢٥٢٨ ، ٢٥٢٩ .

(٦٥) المرجع السابق، ص ٢٥٢٩ .

(٦٦) د. عماد الدين خليل : "القرآن الكريم والمسألة الاجتماعية (خطوط عريضة)" - المسلم المعاصر - فصلية فكرية، تعالج شؤون الحياة المعاصرة، فى ضوء الشريعة الإسلامية - العدد العاشر - أبريل - مايو - يونيو ١٩٧٧، ص ١٥ .

(٦٧) قرآن كريم : سورة الفاتحة - ١ : الآية ٤ .

(٦٨) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٤ ، ٢٥ .

(٦٩) دكتور عبد الغنى عبود : اليوم الآخر، والحياة المعاصرة - الكتاب الخامس من سلسلة (الإسلام وتحدّيات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - يونية ١٩٧٨، ص ١١٠ .

(٧٠) وحيد الدين خان : الإسلام يتحدّى، مدخل علمى إلى الإيمان - ترجمة ظفر الإسلام خان - مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة الخامسة - المختار الإسلامى - القاهرة - ١٩٧٤، ص ١٥٦ ، ١٥٧ .

(٧١) مصطفى محمود : لغز الحياة - الطبعة الخامسة - دار العودة - بيروت - ١٩٧٤، ص ١١٥ .

(٧٢) ديل كارنيجى : دع القلق، وابدأ الحياة - تعريب عبد المنعم محمد الزيادى - الطبعة الخامسة - مؤسسة الخانجى بمصر - القاهرة، ص ٢٨٧ .

(٧٣) قرآن كريم : سورة الفاتحة - ١ : الآية ٥ .

(٧٤) محمد على الصابونى : روائع البيان، تفسير آيات الأحكام - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٧ .

(٧٥) تفسير القرآن العظيم - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٦ .

(٧٦) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٥ .

(٧٧) قرآن كريم : سورة الفاتحة - ١ : الآيتان ٦ ، ٧ .

(٧٨) سيّد قطب : فى ظلال القرآن - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٦ .

(٧٩) القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعانى القرآن (مرجع سابق)، ص ١٣ .

(٨٠) تفسير القرآن العظيم - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٧ .

(٨١) محمد على الصابونى : صفوة التفاسير - المجلد الأول (مرجع سابق)، ص ٢٦.

(٨٢) تفسير القرآن العظيم - الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٢٩ .

(٨٣) حسنين محمد مخلوف : كلمات القرآن، تفسير وبيان (مرجع سابق)، ص ٦.

المقولة العشرون

فلسفة التربية الإسلامية (١)

تقديم:

التربية عملية اجتماعية، بمعنى أنها تشتقّ أهدافها من أهداف المجتمع، وتتأثر - في كل تفصيلاتها - بثقافة المجتمع، وبضغوط الحياة عليه، ومن ثم تختلف التربية من مجتمع إلى مجتمع - أو يجب أن تختلف .

وفلسفة التربية فى أى مجتمع، لا يمكن فهمها، بمعزل عن فلسفة المجتمع .

والفلسفة، سواء كانت فلسفة تربية، أو فلسفة مجتمع، إنما هى "نظام فكرى نشأ فى بيئة اجتماعية مُعَيَّنَة، وتفاعَل مع مشكلات هذه البيئة، ثم حاول أن يرتفع فوق هذه المشكلات، فكرا وتنظيما، محاولا أن يوجِد الحلول لهذه المشكلات" (٢) .

فليست الفلسفة - إذن - تحليقا فى آفاق من الخيال الجامح، كما يَفهَمها البعض خطأ .

ومع ذلك، فالفلسفة لا تتّصل بالواقع كما هو، وإنما هى "نظريات وأفكار وآراء، تعتمد على العقل، وانطلاق الفكر، لا على التجريب، كما هو الحال فى العلم" (٣) .

ومعنى ذلك، أن الفسفة تتّصل (بواقع معين)، إلا أن ارتباطها بهذا الواقع، ليس ارتباط تبعية، وإنما هو ارتباط ريادة وقيادة، إن صحّ هذا التعبير.

فالفسفة صورة مثالية، لمجتمع معيَّن، ذى مواصفات معينة، يسعى أبناؤه، لرفعه إلى مستوى هذه الصورة المثالية .

وفلسفة التربية، صورة مثالية، لنظام تعليمى، يتحرّك نحوها هذا النظام، لتحقيق أهداف المجتمع .

---

(١) نشرت بمجلة (التربية)، التى تصدُر عن (اللجنة الوطنية القَطَرِيّة للتربية والثقافة والعلوم)، فى العدد رقم (٣٥) من السنة الثامنة، الصادر فى ذى القعدة ١٣٩٩ هـ - أكتوبر ١٩٧٩م، ص ٧٥ - ٧٧ .

(٢) الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص ٩٨ .

(٣) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٣٥ .

ومعنى ذلك أنه لا يمكن فهم فلسفة التربية الإسلامية، دون فهم الأيديولوجيا الإسلامية ذاتها، لأن فلسفة المجتمع الإسلامى، إنما خلقتها هذه الأيديولوجيا الإسلامية ـ لا غيرها .

الأيديولوجيا الإسلامية :

لا يكون الإنسان مبالغا، إذا هو ادّعى أن الله سبحانه، خالق هذا الكون الفسيح، ومدبِّر أمره كله، هو (محور) العقيدة الإسلامية .

وليس من المبالغة فى شىء أيضا، أن نقول : "إن الإنسان يحتلّ ـ فى العقيدة الإسلامية ـ منزلة، لا يعلو عليها سوى منزلة الله سبحانه" (١)، فقد خلق الله سبحانه الإنسان، يوم خلقه، ليكون خليفة له فى الأرض .

والإنسان ـ بحكم تكوينه ـ قادر على القيام بمهامِّ ذلك الاستخلاف ـ وعلى تحمُّل تبعاته، فقد خلق الله الإنسان "جسما كثيفا، وروحا شفّافا" (٢)، وبذلك جمع الله فيه يوم خلْقه، بين ما تفرّق فى الحيوانات والملائكة معا، وزاد عليها مجتمعة، معجزة ربِّه الكبرى، وهى "العقل والفكر" (٣) .

ومحصلّة هذه القوى جميعا، "هى (الذات الإنسانية)" (٤)، إلا أنها ليست محصلّة (حسابية) لها، وإنما هى محصلّة (جدلية)، بمعنى أن "الناس يتفاوتون فيما بينهم، بطريقة تتفاوت بها ذواتهم، فيما مُنحت من قدرات وإمكانيات ومواهب، فقد يكون سلطان الروح على النفس أقوى، وقد يكون سلطان الجسد، بما فيه من غرائز وشهوات، هو السلطان الطاغى" (٥) .

وتبلغ (الذات الإنسانية) منتَهى كمالها، باتِّباعها طريق الفطرة، وإحساسها بالعبودية التامّة لله، وتهبط تلك (الذات الإنسانية) إلى الحضيض، إذا هى اتّبعت طريق الشيطان، الذى رفض أن يسجد لآدم، يوم خلقه الله، وأمر الملائكة أن تسجد له. و (الذات الإنسانية) مزوّدة بالوسائل، التى تَصِل بها إلى هذا الكمال، وبالوسائل التى تهبِط بها إلى هذا الحضيض.

---

(١) دكتور عبد الغني عبود : العقيدة "الاسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة ـ الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربي ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٧٢ ، ٧٣ .

(٢) الدكتور يوسف القرضاوى : الإيمان والحياة ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة وهبة ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٧٦

(٣) فضيلة الشيخ محمد متولى الشعراوى : القضاء والقدر، معجزات الرسول، إعجاز القرآن، مكانة المرأة فى الإسلام ـ إعداد وتقديم أحمد فراج ـ الطبعة الثانية ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٤٠

(٤) عباس محمود العقاد الإنسان فى القرآن الكريم ـ دار الإسلام ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ٣٧ .

(٥) دكتور عبد الغنى عبود العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة (مرجع سابق)، ص ٧٥

والإنسان - في الإسلام - يعلو ويهبط، من خلال (مسالكه) في الحياة الدنيا - فهو إن سلك سبيل الفطرة، واتّبع سبيل الهداية - سبيل الله - علا، وكان مستحقًا للاستخلاف جديرا به، مستحقًا للجنة يوم القيامة، وإن سلك سبيل الشيطان، وجرى وراء شهواته، هبط، وكان مستحقًا للعنة الله في الدنيا والنار في الآخرة :

- "فتلقَّى آدمُ من ربِّه كلماتٍ فتاب عليه، إنَّهُ هو التَّواب الرحيم. قلنا : اهبطوا منها جميعا، فإمَّا يأتِيَنَّكُمْ مني هدى، فمَن تبع هُداي، فلا خوفٌ عليهم ولا هم يحزنون. والذين كفروا وكذّبوا بآياتنا، أولئك أصحاب النار، هم فيها خالدون"[(١)] .

وتتلخَّص رسالة الإنسان في حياته الدنيا هذه، في إرساء دعائم الحق والخير والجمال، متعاونا - في سبيل تحقيق ذلك - مع غيره من المؤمنين بالله .

ولا يتسنَّى للإنسان المسلم، إرساء دعائم الحق والخير والجمال، ما لم يضع أساس مجتمع إسلامي، يتحقَّق فيه العدل، وتعمل الدولة فيه، على تحويل هذه (المثاليات)، إلى واقع حيٍّ - وما لم يمتلك "ناصية العلم والحضارة، والقدرة على استغلال قُوَى الطبيعة، لخير المسلمين، ومن هنا كان الأمر بالقراءة"، "هو المفتاح إلى فهم الشخصية الإسلامية الحقَّة، وكان هو المفتاح الذي فتح به المسلمون باب حضارة رائعة، في العصور الوسطى، قامت على أكتافها الحضارة الحديثة - حضارة القرن العشرين" [(٢)] .

فلسفة التربية الإسلامية بين النظرية والتطبيق :

وفي حدود هذه الأيديولوجيا الإسلامية، يمكن فهم التربية الإسلامية، واستيعاب فلسفة تلك التربية - الإسلامية .

لقد اهتمَّ الإسلام بالتربية، حتى قبل أن يتنزَّل الأمين جبريل بالوحي، على قلب الرسول الكريم، "فعلى يد الله الخالق سبحانه، كانت تربية الرسول الكريم، وإعداده لحمل الرسالة" [(٣)]، وذلك في غار حِراء، ثم "على يد الرسول الكريم، قامت تربية (الصفوة)، التي

---

(١) قرآن كريم : البقرة - ٢ : ٣٧ - ٣٩ .

(٢) دكتور عبد الغني عبود : العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة (المرجع الأسبق)، ص ٨٥ .

(٣) دكتور عبد الغني عبود : "الإسلام وتحدّي العصر : التربية المستمرّة في الإسلام" - تعليم الجماهير- مجلة متخصصة، تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة - السنة الثالثة - العدد ٥ - يناير (كانون الثاني) ١٩٧٦ (عدد خاص)، ص ٧٦ .

سارعت إلى الإيمان به، فى دار الأرقم بن أبى الأرقم، فى مكة، وعلى يد الرسول وهذه الصفوة، قامت تربية المسلمين فى داخل الجزيرة العربية وخارجها، بعد ذلك" (١) .

ولولا هذه التربية الإسلامية، ما تحوّل أعراب الجزيرة العربية، من " (جاهليّين)، إلى حُماة للحضارة، ومتشرّبين لها، ثم مساهمين فيها بعد ذلك" (٢) .

إلا أن هذه التربية الإسلامية، فى حدّ ذاتها، لم تكن لتستطيع أن تحقّق أهدافها، ما لم تكن لها ـ منذ البداية ـ فلسفة واضحة، تسير على ضوئها .

وقد كانت للتربية الإسلامية ـ بالفعل ـ هذه الفلسفة الواضحة، ولم تكن هذه الفلسفة، تحليقاً فى آفاق خيالية، وإنما كانت تعكس ـ بوضوح وببساطة ـ الأيديولوجيا الإسلامية، وتعمل على ترجمة هذه الأيديولوجيا، إلى .. واقع حىّ .

لقد " ظلت فلسفة التربية فى الإسلام، طوال هذه العصور الإسلامية الأولى ـ عصور القوّة، التى امتدّت حتى القرن الخامس الهجرى ـ تدور حول نفس الهدف : تحرير الفرد من الداخل، وإطلاق طاقاته المبدعة، ليكون قادرا على خدمة نفسه، وعلى التمييز بين الخير والشرّ، وليكون قادرا ـ أيضاً ـ على المساهمة النشطة البنّاءة، فى حياة مجتمَعه، وفى ازدهاره .

وفى ضوء هذه الفلسفة الكبرى، تطوّرت التربية الإسلامية، من عصر إلى عصر، تبعا (للمتغيّرات)، التى فرضتها ظروف الحياة، فى كل عصر" (٣) .

ولعل أصالة فلسفة التربية الإسلامية، تبدو من موقف المسلمين من نُظم التربية ومؤسساتها، فى البلاد ذات الحضارات القديمة، التى سيطروا عليها ـ كالعراق والشام ومصر، فلم يتأثّروا بهذه النظم، إلا بالقدر الذى يتّفق وأيديولوجيا الإسلام، و (متغيّرات) العصر، فى المجتمع الإسلامى، "فالمسلمون لم يكونوا مجرّد (متلقّين) للحضارات الأجنبية، التى وقعوا تحت تأثيرها، ولم يكونوا مجرّد سلبيّين، فى موقفهم منها، وإنما كانوا إيجابيّين، فى تعاملهم معها، ومن ثمّ صبغوها بالصبغة الإسلامية، وأخضعوها لأيديولوجيا الإسلام، ومن ثم صارت هذه العلوم فى النهاية، علوما إسلامية، تشكل جزءا لا يتجزأ من حضارة إسلامية، متميزة" (٤) .

---

(١) المرجع السابق، ص ٧٦ .

(٢) الدكتور عبد الغنى عبود : "التربية ومحو الأمية الأيديولوجية" ـ تعليم الجماهير ـ مجلة متخصّصة، تصدر عن الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار ـ القاهرة ـ السنة الثالثة ـ العدد السادس ـ مايو ١٩٧٦، ص ٣١ .

(٣) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود (مرجع سابق)، ص ٢٧٩ .

(٤) دكتور عبد الغنى عبود : "الأيديولوجيا والتربية فى الإسلام" ـ الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ المجلد الثالث ـ دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٤٣ .

لقد وقع تحت أيدى المسلمين، نظم تعليمية مركزية، كما كان الحال فى مصر، كما وقع تحت أيديهم، نظم تعليمية لا مركزية ملطفة، كما كان الحال فى الامبراطورية الرومانية، ولكن إدارة التعليم فى الإسلام، لم تكن مركزية، ولم تكن لا مركزية، ولم تكن جمعا بين النمطين الإداريين المتناقضين، على نحو من الأنحاء، وإنما كانت نمطا إداريا فريدا، يتفق مع أيديولوجيا الإسلام .

وأول كلمة نزل بها الوحى على قلب الرسول الكريم (اقرأ)، تدل على أن التربية مسئولية الفرد ذاته، طالما كان حيًا على هذه الأرض .

وهى مسئولية أدبية وخُلقية، أو هى مسئولية دينية، وليست مسئولية قانونية .

ولكن الطفل غير مسئول فى الإسلام، حتى يبلُغ سِنّ الرشد - ومن هنا كانت المسئولية، مسئولية ولىّ أمره .

ولكنها مسئولية دينية أيضا، وليست مسئولية قانونية .

وقد يؤدّى ذلك إلى (انتكاسة) علمية، إذا تراخى الآباء، فى تربية أبنائهم .

ولكن هذه (الانتكاسة)، أمر غير وارد، لأن الإسلام لم يقف بالمسئولية عند هذا الحدّ، بل تَعدّاه إلى مسئولية القادرين فى المجتمع المحلى، والمحسنين فيه، وان يخلو من هؤلاء - ولم يخل منهم بالفعل - مجتمع إسلامى، يُدرك أبناؤه مسئولياتهم .

ولو فُرِض وَخَلا مجتمع محلى من هؤلاء المحسنين، فإن تدخُّل الدولة هنا، يصير .. ضرورة، بوَصْفِهَا (ممثلا) للجماعة الإسلامية .

والتاريخ الإسلامى شاهد على تحقُّق هذا النمط الإدارى للتعليم، بشكل لا مثيل له، كَمًا لا فى التحقُّق، طوال القرون الهجرية الخمسة الأولى .

كذلك وقع تحت أيدى المسلمين، نُظم تعليمية، تعمل على صبّ المواطنين فى قالب واحد، كالنظام الأسْبَرْطىّ، ونظم تعليمية أخرى، تعمل على تنميتهم، بحيث يستمتعون بحياتهم، كالنظام الأثينىّ، ونظم تعليمية، بين هذا وذاك .

ولكن الإسلام لم يتأثر بهذا النظام أو ذاك، لأن كل نظام من هذه النظم، بعيد عن أيديولوجيا الإسلام .

لقد كانت "التربية الاسلامية"، "تستهدف تحقيق غايتين، أولاهما وأهمّهما، الإعداد للحياة الآخرة، وثانيتهما، تمكين الفرد من معرفة طائفة من العلوم والمهارات، التى تساعده على النجاح، فى الحياة الدنيا" (١) .

وكانت هذه التربية (حرة)، بمعنى أنه "لم تكُن هناك مراحل للتعليم مُعَيّنَة"، "كما لم يكن هناك منهج خاص"، تسير عليه الأمة"، و "المتعلم حُرّ أن يذهب إلى أيّة حلقة، وإلى أى شيخ". "كذلك كان باب التعلُّم مفتوحا، لكل من شاء، متى استطاع أهله، أن ينفقوا عليه، أو استطاع هو أن يجد ما يَقْتَاتُ به. ولهذا نَبَغَ كثير من الأدباء والعلماء، من طبقات فقيرة" (٢).

كذلك لم يكن " الطالب مُقَيَّداً بالاستماع إلى أستاذ معيَّن، أو دراسة علم معيَّن، "فكان الطلاب" "يحضُرون على الشيخ الذى يَرُوقهم فى حلقته، فإذا أحبّ طالب دروس شيخ لَزِمه، وأخذ عنه، حتى يتخرَّج على يديه، ويُجيزه للتدريس فيما بعد" (٣) .

كذلك "لم تكن هناك ـ أيضا ـ درجات علمية، يُمنَحها من أتَمّ الدراسة بعد امتحان، وإنما كان الامتحان، امتحان الرأى المحيط، من علماء ومتعلّمين" (٤) .

وعندما فرضت ضغوط الحياة فى القرن الخامس الهجرى ـ أو قبله ـ إنشاء (نظام المدرسة)، وتنظيم التعليم، ومنْح شهادات .. قريبا مما يجرى عليه الأمر فى عالمنا المعاصر، لتخريج (القوى البشرية)، اللازمة لحياة المجتمع الإسلامى، بعد أن بلغ قمة عالية من قمم الحضارة والمدنية، وصارت الحاجة تستدعى هذه القوى، بمواصفات معيَّنة ـ عندئذ خُلِق نظام التعليم الحديث .. بوحى من روح الإسلام ذاته .

هدف التربية الإسلامية :

(العلم للعلم)، مطلب من مطالب التربية فى المجتمعات الغربية الرأسمالية المتقدّمة اليوم، كما كان مطلبا من مطالب التربية، فى أثينا، قبل الميلاد .

---

(١) الدكتور عبد الله فياض : تاريخ التربية عند الإمامية ، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى ـ مطبعة أسعد ـ بغداد ـ ١٩٧٢، ص ٢١٩ .

(٢) عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى ـ مطبعة التوفيق بمصر ـ القاهرة، ص ١٧١ ـ ١٧٤ . وهى بنصِّها موجودة أيضا فى :
ـ أحمد أمين : ضحى الإسلام ـ الجزء الثانى ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٣٥، ص ٦٦ ـ ٦٨ .

(٣) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام ـ (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ١٦ ، ١٧ (من مقدمة المؤلف).

(٤) أحمد أمين : ضحى الإسلام ـ الجزء الثانى (المرجع الأسبق)، ص ٦٨ ، ٦٩ .

و (العلم للمجتمع)، مطلب من مطالب التربية فى المجتمعات الشيوعية اليوم، كما كان مطلبا من مطالب التربية، فى أسْبَرْطَة، قبل الميلاد .

ويستطيع الإنسان أن يقرّر، أن (العلم للعلم) مطلب من مطالب التربية فى الإسلام، وأن (العلم للمجتمع) مطلب من مطالبها، أيضا .

والإسلام فى ذلك، منطقىٌ مع نفسه، منطقىٌ مع طبيعة العلم، لأنه ليس هناك علم للعلم، وعلم للمجتمع، حقيقة، ومن ثم فالفصل بين المطلبين، فصل تَعَسُّفِىّ، لا يتّفق مع طبيعة العلم .

"وفعل الأمر (اقرأ)، يدلُّ على أن (العلم للعلم) هو المنطلَق، وأن العلم مطلب فى حّد ذاته، فهو أحد الطرق الهامّة الموصلّة إلى الله، كما أكّد ذلك الرسول الكريم أيضا، حين قال : إن "العلماء، هم ورثة الأنبياء"، وإن " من سلك طريقا يطلُب به علما، سهّل الله له طريقا إلى الجنّة" (١) .

ولكن العلم لابد أن يُحدث تغييرا فى الشخصية، ويغيِّر الحياة على الأرض التى يوجد فيها، وهذا هو ما أدركه الإسلام، حين نَعَى القرآن الكريم فى أكثر من مكان فيه، على أولئك الذين (يقولون ما لا يفعلون)، (كَبُرَ مَقْتاً عند الله، أن تقولوا ما لا تفعلون) (٢).

فالعلم فى الإسلام، مطلب من مطالب التربية الإسلامية، إلا أنه يُطلب لمطلب آخر أهمّ، هو تمكين المسلم، من أن يقترب من (الكمال)، ومن السيطرة على البيئة التى يعيش فيها .

وبعد :

ألا يجدُر بالمسلمين اليوم، أن يعودوا إلى فلسفة التربية الإسلامية، ليدرُسوها، ويستفيدوا بها، فى نهضتهم الراهنة، بدلا من الجرى وراء فلسفات للتربية، فى الشرق أو فى الغرب، بعيدة عن تراثنا، تُضِرُّ بنا، أكثر مما تَنْفَعُنَا؟!

---

(١) صحيح البخارى، لأبى عبد الله، محمد بن اسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة، بن بردزبه، البخارى الجعفى ـ الجزء الأول ـ دار ومطابع الشعب ـ القاهرة ، ص ٢٦ ، ٢٧ .
(٢) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر ـ إلى :
ـ قرآن كريم : الصف ـ ٦١ : ٢ ، ٣ .

المقولة الحادية والعشرون

المدرّس في التربية الإسلامية (١)

تقديم :

لا يكاد اثنان من المشتغلين بالتربية، يختلفان على أن العلاقة مُوجَبة وقويّة، بين الاهتمام بالمعلِّم، وبين نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها، وعلى أن هذا الاهتمام، له جوانب متعدِّدة، منها الاهتمام بإعداده، ومنها توفير فُرَص الترقّي العلمي والمادّي أمامه، ومنها توفير الطمأنينة له، ومنها احتلاله منزلة اجتماعية كريمة، تليق به، وبالرسالة الملقاة على عاتقه .

وتشهد الحضارات القديمة، والحضارة الراهنة، على صدق هذه الحقيقة، بما لا يَدَع مجالا للشكّ. ففي الحضارات القديمة، كان المعلِّم يحتلّ منزلة، لا يحتلُّها غيره، بحكم علمه، وبحكم قُربه من السلطة، وبحكم مسئوليته عن التشكيل الأيديولوجي للشعب، ولقواه العاملة، وبحكم مسئوليّته عن تشكيل الحياة، على أرض الوطن .

وفي الحضارة الحديثة، لا نجد شعبا من شعوب الأرض، وصل إلى التقدُّم، إلا وكان اهتمامه بمعلِّميه، أكثر من اهتمامه بغيرهم، ولعل أوضَح نموذج على ذلك، هو المجتمعات الشيوعية، التي اختصرت طريقها إلى التقدُّم، بما وفَّرته للتعليم، من فرص نادرة، وبما وفَّرته للمعلِّمين من مال، ومنزلة اجتماعية، دونها منزلة الطبيب والمهندس ذاتها، في كثير من هذه المجتمعات .

ولا يكون الإنسان مبالِغا، إذا ادَّعى أن المعلِّم احتلّ في التربية الإسلامية، منزلة لم يَصل إليها معلم، في حضارة قديمة أو حديثة، وهو لم يحتلّ هذه المنزلة بسبب قُربه من السلطة، وخدمته لها، وسهَره على النظام ليحميه، وإنما هو احتلّها، بسبب ضخامة (الرسالة) التي كان يضطلع بها، وهي السهر على هداية الناس، والسير بهم - ومعهم - في طريق الله .

ومن ثم فهو يحتلّ المنزلة التي يحتلُّها في الإسلام لأنه يحمل على كاهليه أعباء، لم يحملها في التاريخ كله، إلا رُسل الله، متحمِّلين في سبيلها، ما نعلم جميعا، من مشاقّ وأهوال .

---

(١) نشرت بمجلة (التربية)، التي تصدُر عن (اللجنة الوطنية القَطرية للتربية والثقافة والعلوم)، في العدد رقم (٢٦)، الصادر في ربيع الثاني ١٣٩٨هـ - أبريل ١٩٧٨م، ص ٣٤ - ٣٦ .

المعلم رسالة:

التربية فى الإسلام (رسالة)، قبل أن تكون (مهنة) أو (وظيفة)، "ولذلك لم يكن غريبا، أن ترافق التربية، الدعوة الإسلامية، منذ لحظاتها الأولى" (١)، وأن يكون الرسول الكريم، وهو خريج المدرسة الإلهية، التى افتتحت لإعداده، فى (غار حراء)، أول معلم فى الإسلام، "وكان بدء نزول الوحى عليه، بمثابة (إجازة) له، بعد أربعين عاما، من تربيته، فى هذه المدرسة الإلهية .

وما أن أمر - بعد نزول الوحى - بتبليغ الرسالة - وتحمل تبعاتها، حتى اتخذ للإسلام، أول مدرسة، وهى (دار الأرقم بن أبى الأرقم)، التى كان يجتمع فيها، مع القلة القليلة، التى آمنت به أول الرسالة، يتلو عليهم آيات القرآن، ويعدهم أيديولوجيا، لتحمل ما ينتظرهم من أعباء" (٢).

وكانت هذه الفئة القليلة، التى تخرجت فى (دار الأرقم)، هى التى اضطلعت - مع الرسول الكريم - بنشر الرسالة، وتربية الأجيال تلو الأجيال، من المؤمنين الدعاة، وعلى أيديهم تخرج معلمون أفذاذ .

ومن ثم "كان للمعلم منزلة سامية مقدسة"، وكان "يقوم بالتعليم، ابتغاء مرضاة الله، ولا ينتظر أجرا أو راتبا أو مكافأة مالية، ولا يريد من مهنة التعليم، سوى إرضاء الله، ونشر العلم والتعليم" (٣) - وكان فى الوقت ذاته - "محترما فى الأوساط المتدينة من المسلمين، على اختلاف طوائفهم، لأن الأوساط المذكورة، كانت تعد عمل المعلمين، على اختلاف مراحله، إسهاما فى نشر الرسالة الدينية، التى نذرت نفسها لحمايتها، وتبليغها للناس" (٤).

---

(١) دكتور عبد الغنى عبود : "الإسلام وتحدى العصر : التربية المستمرة فى الإسلام" - تعليم الجماهير - مجلة متخصصة، تصدر عن : الجهاز العربى، لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة - السنة الثالثة - العدد الخامس - يناير (كانون الثانى) ١٩٧٦ (عدد خاص)، ص ٧٦ .

(٢) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٤٢١ .

(٣) محمد عطية الأبراشى : **التربية فى الإسلام** - رقم (٢) من (دراسات فى الإسلام) - يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، بوزارة الأوقاف - القاهرة - ١٥ رمضان ١٣٨٠ - ٢ مارس ١٩٦١، ص ٢٨ ، ٢٩ .

(٤) الدكتور عبد الله فياض : **تاريخ التربية عند الإمامية ، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى** - مطبعة أسعد - بغداد - ١٩٧٢، ص ١١٧ .

المعلم .. إعدادا :

وإعداد المعلم من مستحدثات الحضارة الحديثة، ولا زالت قضيةُ (المعلم : موهوب، أم مصنوع؟)، قضية موضع جدل شديد، رغم الإيمان المطلق اليوم، بأن المعلم، موهوبا كان أم غير موهوب، لابدّ أن يعدّ أكاديميا ومهنيا، لتحمل أعباء مهنته .

ورغم الإعداد الأكاديمي والمهنى للمعلمين، فى عالمنا المعاصر، فإن هناك شكوى عامة، من انخفاض مستوى المعلمين، ومن هروب جماعى من المهنة، إلى مهن أخرى، أكثر احتراما، وأكثر فى الوقت ذاته دخلا، وأكثر راحة .

وربما كان مرجع ذلك، أن مهنة التعليم، قد صارت اليوم وظيفة، ولم تعُد .. رسالة .

ولا تستطيع مهنة التعليم، فى ظل الحضارة الحديثة - الماديّة - أن تكون رسالة، لأن الرسالة أمر يرتبط بالسماء، وبما بعد الحياة الدنيا، ولا مكان فى الحضارة الحديثة، لغير هذه الحياة الدنيا، سواء فى حضارة الغرب الرأسمالى، أو فى حضارة الشرق الشيوعى (١).

وكان كل الإعداد المطلوب للمعلم، فى الحضارة الإسلامية، هو إعداده ليكون ذا رسالة، يعرف خطورتها، ويكون مستعدًا لتحمل تبعاتها وأعبائها، وأن يكون هو نفسه صورة صادقة صافية لها .

فهكذا كان المعلّم الأعظم، صلى الله عليه وسلم، وهكذا كان صحابته - وتلاميذه - من بعده، وهكذا سيظل المسلمون - الدعاة - حتى يرث الله الأرض ومَن عليها .

وغالبا ما كان الطالب يلتحق بمراحل التعليم، بالمسجد أو الكتّاب، ثم بالمسجد أو المدرسة (٢)، ثم يلازم شيخا معيّنا، فى جلسات علمه بالمسجد، أو فى داره، أو فى أى مكان آخر، "حتى يتخرج على يديه، ويجيزه للتدريس فيما بعد" (٣)، فإذا أجازه، أو إذا "أنس من نفسه الكفاية، على أن يجلس مجلس العلم، جلس، وتعرّض لجدال العلماء ومناقشتهم" (٤) - فإن صمد له، جلس مجلس التعليم، وأقام حلقة لنفسه، حضرها مَنْ أراد مِنْ الناس، وإن لم يصمُد له، كان عليه أن يعاود الكرّة .. من جديد .

---

(١) دكتور عبد الغني عبود : العقيدة الإسلامية، والأيديولوجيات المعاصرة - الكتاب الأول من سلسلة (الإسلام وتحديات العصر) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ١٢٧ .

(٢) لم تحدّد مراحل التعليم فى التربية الإسلامية، قريبا مما هى عليه اليوم، إلا بعد القرن الخامس الهجرى (الحادى عشر الميلادى)، ومع ذلك، ظلت هذه المراحل متداخلة.

(٣) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام - (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٦ ، ١٧ (من مقدمة المؤلف) .

(٤) عبد الله حسين : التعليم العربى والجامعى - مطبعة التوفيق بمصر - القاهرة، ص ٧٤ ، ٧٥ - وهى بنصها موجودة فى :
- أحمد أمين : ضحى الإسلام - الجزء الثانى - الطبعة الأولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٣٥، ص ٦٨ ، ٦٩ .

وهو أمر قــــريب مما يجرى اليوم، فى إجازة رسائل الماجستير والدكتوراه، وأكــثر منه كمًالا .

كذلك "كانت الرحلة فى طلب العلم، من التقاليد العلمية والتعليمية المهمّة، عند الطلبة المسلمين" (١)، وكانت من المؤهّلات الأساسية، التى يحرص (الأستاذ) فى الإسلام، على الوصول إليها .

المعلم .. تجديدا مهنيا :

والتجديد المهنى للمعلّم، مطلب أساسى فى التربية الحديثة، ليَقِفَ على أحدث ما وصل إليه العلم، فى مجال تخصصه، وعلى أحدث ما وصلت إليه التربية وعلم النفس، فيما يتّصل بمن يعلّمهم . وهو مطلب، يتحقّق من خلال القوانين والشرائع .

والتجديد المهني للمعلم، مطلب أساسى فى التربية الإسلامية، لما سبق، ولسبب آخر، يزيد عليه أهميّة، هو تَعَلُّقُه بجوهر العقيدة الإسلامية ـ صحّتها أو فسادها، حيث كانت أولى آيات الوحى، هى قوله تعالى : "اقرأ باسم ربك الذى خلق" (٢).

و (القرءة)، كما ورد الأمر بها فى مستهلّ الوحى، وكما وضّحتها السنة النبوية المطهَّرَة، مُطلَقة، لا تقف عند حدّ، كما أنها لا تتقيّد بالكلمة المكتوبة، بل تتعدّاها إلى السماع والرؤية، وغيرها من وسائل (الاتصال)، بالعالم الخارجى .

فالتأمُّل فى خلق الله، ومشاهدة الطبيعة، وغيرهما، جزء من هذه القراءة الإسلامية، التى يأمرُ بها القرآن الكريم .. المسلمين .

ومن ثم فالتجديد المهنى للمعلم فى التربية الإسلامية، مطلب فى حّد ذاته، لا بأمر من سلطة عليا، ولا بأمر يتّصل (بلقمة العيش)، ولكن بأمر يتّصل بالكيان العقائدى للمعلم : أستاذا، ومسلما، وخليفة لله فى الأرض، مطالَبا بفهم الكون المحيط به، ومسئولا عن هداية الناس .. إلى طريق الله .

وهذا التجديد المهنى للمعلم، فى التربية الإسلامية، له طرُقه المتعدّدة، منها المكتبات، بأنواعها المختلفة (٣)، ومنها الاشتراك فى المناقشات والندوات، فى الأماكن العامّة،

---

(١) الدكتور عبد الله فياض (مرجع سابق)، ص ٢٠٠ .
(٢) قرآن كريم : العلق ـ ٩٦ : ٢ .
(٣) لعبت المكتبات، بأنواعها المختلفة، دورا واضحا، فى الحضارة الإسلامية ـ ارجع إلى :
ـ الدكتور أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية ـ دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع ـ بيروت ـ ١٩٥٤، ص ١٥٨ ـ ١٧٣ .

كالمساجد، أو فى الدور والقصور (١)، ومنها الرحلة فى طلب العلم، التى سبق الحديث عنها، ومنها الاجتهاد الشخصى للأستاذ (٢) - وهو تجديد مهنى، دوافعه كامنة فى أعمق أعماق كيان المعلم المسلم، ولا تقف عند السطح من هذا الكيان كما سبق .

المعلم .. خلقا وسلوكا :

يتفق المهتمون بالتربية الإسلامية، على أن الهدف الأسمى لتلك التربية، هو "التربية الخُلقية"، "فالغرض الأول والأسمى من التربية الإسلامية، هو تهذيب الخُلق، وتربية الروح"، "ومن الممكن أن نلخِّص الغرض الأساسى من التربية الإسلامية، فى كلمة واحدة، هى (الفضيلة)" (٣) . ومن ثم " جمعت التربية الإسلامية، من أول ظهور الإسلام، بين تأديب النفس، وتصفية الروح، وتثقيف العقل، وتقوية الجسم" (٤) .

وإذا كان هذا الهدف عاما فى التربية الإسلامية، فإنه لابد أن ينعكس على سلوك المعلم فى الإسلام، بل على كيانه كله، حتى يكون صورة حيةً، لما يدعو إليه .

ويلاحظ الدارسون، أن هناك (آدابا) عامّة، كان المعلمون فى الإسلام يلتزمون بها، وأن هذه الآداب، كانت آدابا متشعِّبة، منها آداب فى النفس، وآداب مع الطلبة، وآداب فى مجلس الدرس .

ومن آداب المعلم فى نفسه - على سبيل المثال - "أن لا ينتصب للتدريس، حتى يظهَر استحقاقُه لذلك، ويشهَد له به صلحاء شيُوخِه"، و "صيانة العلم"، و "أن يكون الشيخ عاملا بعلمه"، و "بذل العلم، عند وجود المستحقّ، وعدم البخل به، وذلك أن الله أخذ على العلماء من العهود، ما أخذه على الأنبياء، لَيُبَيِّنُنَّهُ للناس ولا يكتمونه" (٥).

---

(١) كما لعبت كثير من الدور (دور العلماء)، والقصور (قصور الخلفاء)، دورا واضحا فى تلك الحضارة - ارجع إلى المرجع السابق، ص ٤٧ - ٦١ .

(٢) كذلك لعب الاجتهاد الشخصى للعلماء دورا واضحا فى تطوير الحضارة الإسلامية، ولم يقف هذا الاجتهاد عند حد العلوم الطبيعية، من كيمياء وطبيعة وفلك ورياضيات، بل تعدّاه إلى العلوم الدينية ذاتها. لذلك لم يكن غريبا، أن يكون (الاجتهاد)، مصدرا من مصادر التشريع فى الإسلام، بعد القرآن والحديث والإجماع والقياس .

(٣) محمد عطية الأبراشى (مرجع سابق)، ص ٩ ، ١٠ .

(٤) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى (مرجع سابق)، ص ٩ (من مقدمة المؤلف) .

(٥) الدكتور عبد الله فياض (مرجع سابق)، ص ١٤٩ ، ١٥٠ .

وكان المعلمون فى الإسلام، مُثلا عليا أمام الناس، علما وخلقا وتديُّنا، ودفاعا عن الحقّ، ووقوفا فى وجه الظلم، وسعيا وراء الكمال ـ ومن هنا كان ما احتلّوه من منزلة، فى الحضارة الإسلامية، لا من أجل ما يقدّمونه من علم فقط .

المعلم .. موظفا :

لم تعرف التربية الإسلامية المعلم موظّفا، إلا فى عصور متأخّرة، فقد كان المعلّم "زاهدا كل الزهد، يقوم بالتعليم، ابتغاء مرضاة الله، ولا ينتظر أجرا أو راتبا أو مكافأة مالية، ولا يريد من مهنة التعليم، سوى إرضاء الله، ونشر العلم، والتعليم، وكان الأساتذة يستعينون على المعيشة والحياة، بنسخ الكتب، وبيعها لمن يُريدها، ويكسبون عيشتهم بهذه الوسيلة" (١)، وذلك لأن المعلمين كانوا فى العهود الأولى، "يتحرّجون فى الغالب الأعمّ، من أخذ أجرة على تعليم العلوم الدينية، لأنهم يرون أن تعليم تلك العلوم، هو بمثابة واجب دينى، يقوم به المؤمن، تجاه أخيه المؤمن، قُربى إلى الله تعالى" (٢) .

وبتعقُّد الحضارة الإسلامية، وظهور الصناعات والحرف، ونشوء نظام المدرسة، بدأت (مهنة) التعليم (٣) تظهر فى التربية الإسلامية، "وتناوَل المعلمون الأجر، وأفْتى الفقهاء بجواز ذلك" (٤) .

بيد أن (مهنة) التعليم، لم تَقْضِ على التعليم (كرسالة) ، فظلَّ المعلم ـ كما كان ـ ذا رسالة قيادية فى المجتمع الإسلامى، لا يَحِيد عنها .

وكم وقف رجال الأزهر فى مصر مثلا، فى وجه الطغاة والمستبدِّين، من مماليك وعثمانيين، وفرنسيين وإنجليز، وحكّام وطنيين مستبدّين، لم يُلهِهم (الأجر)، ولم تشغلهم (الوظيفة)، عن مسئوليتهم الكبرى، نحو الأمة .

وبعد :

فهذا هو المدرّس فى التربية الإسلامية، وهذه هى مسئولياته، والأعباء الملقاة على عاتقه، وهذه هى مواصفاته، وهذا ما حقّقه من دور فى الحضارة الإسلامية، بفضل هذه المواصفات.

وفى نهضتنا الحضارية الحديثة، نسينا ذلك كله، وتطلّعنا إلى الغرب المتقدّم، نأخُذ عنه ما ثبت نجاحه عنده، وما ثبت فشله، ونأخذ منه ما يناسب تراثنا الثقافى، وما يَمُجُّهُ ذلك التراث، وكانت النتيجة ما نعانيه اليوم، وما سنظل نعانيه، ما لم نَعُدْ إلى تراثنا، الذى بدونه لن يقوم لنا كِيان .

---

(١) محمد عطية الابراشى (مرجع سابق)، ص ٢٨ ، ٢٩ .
(٢) الدكتور عبد الله فياض (المرجع الأسبق)، ص ٢٥ (من المقدمة) .
(٣) "المعاهد العلمية والاجتماعية فى الإسلام ـ مترجمة عن (إسلاميك ريفيو)" ـ الرائد ـ مجلة المعلمين ـ القاهرة ـ السنة السادسة ـ العدد السابع ـ مارس ١٩٦١، ص ٢٧ .
(٤) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى (مرجع سابق)، ص ٧٧ .

المقولة الثانية والعشرون

المسجد ودوره في التربية الإسلامية (١)

تقديم:

كان المسجد - ولا يزال - أهمّ مؤسَّسات التربية الإسلامية، كما كان أول تلك المؤسَّسات ظهورا في التاريخ الإسلامي - بعد غار حراء، ودار الأرقم بن أبي الأرقم .

ويُعتبر المسجد أخطر مؤسَّسات التربية الإسلامية على الإطلاق، لا من حيث كونه مكانا للتدريس والتعليم فحسب، ولكن من حيث كونه (محورا) أساسيا لنشاط المجتمع الإسلامي، فمنه كانت الجيوش تخرُج للقتال، ومنه كانت تخرُج الثورات الشعبية على الطغاة، وبه كانت تُناقَش أمور الأمّة، وفيه كانت تُطرَح قضاياها .

كما يُعتَبر المسجد أخطر هذه المؤسَّسات، لأنه المكان الأساسي، الذي تتَّجه فيه قلوب المسلمين إلى الله، خمس مرات في اليوم، تُستصفَى فيها أرواحهم، وتتوثَّق علاقتهم بربِّهم، يستمدُّون منه الحكمة والهدى، والتقوى والصلاح .

ومن ثم تتبع أهمّية المسجد في التربية الإسلامية، من أنه (حركة حياة) إسلامية (متجدِّدة)، نابضة بالحياة، وليس مجرَّد مكان للدرس، أو لتبادُل وجهات النظر، كما هو الحال في مؤسسات التربية الإسلامية الأخرى .

تطوّر دور المسجد في التربية الإسلامية:

ويمكن اعتبار المسجد امتداداً لدار الأرقم بن أبي الأرقم، التي كان الرسول الكريم، والمعلِّم الأعظم، يجمع فيها أصحابه، بمأمن من عيون قريش، يبلِّغهم أولا بأول - ما يتنزَّل به الروح الأمين على قلبه، ويَعِظُهم ويعلِّمهم، ويَستصفي أرواحهم، حتى يتمكّنوا من حمل الرسالة، والاضطلاع بتبِعاتها وأعبائها .

والفرق بين المسجد ودار الأرقم، على هذا الأساس، هو فرق في (الحجم) وحده .

---

(١) نُشِرَت بمجلة (التربية)، التي تصدرُ عن (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)، في عددها رقم (٢٢) - الصادر في شعبان ١٣٩٧هـ - أغسطس ١٩٧٧م، ص ٥٨ - ٦١ .

كان أصحاب الرسول، والمؤمنون به فى فجر الدعوة الإسلامية، قلّة قليلة - مضطهَدة، فكانت هذه الدار - بطبيعتها وعُزلتها - هى المناسبة، ثم صار أصحاب الرسول، والمؤمنون به - بعد الهجرة إلى المدينة - كثرة كاثرة، فلم تعُد هذه الدار ولا أمثالها، مناسبة، وإنما صار (المسجد) (ضرورة) إسلامية - مُلِحّة .

وكانت رسالة المسجد - ولا تزال - هى هى رسالة الدار : أن يجتمع المسلمون، ويتدارَسوا أمور دينهم ودُنياهم، وأن يتّجهوا إلى الله، جماعات وأفرادا .

ومن منطلق (تدارُس أمور الدين والدنيا)، تطوّرت رسالة المسجد ووظائفه، فى المجتمع الإسلامى، حسب (متغيِّرات العصر)، وتطوّرت رسالته العلمية والتعليمية، بتطوُّر المجتمع الإسلامى .

كان الشغل الشاغل للمسلمين، فى فجر الدعوة الإسلامية، هو الوحى، وإبلاغ الدعوة، إلى القاصى والدانى، ثم الجهاد، ذَوْداً عن الدين، ودفاعا عن المسلمين، فكان المسجد، هو المكان الأساسى، لهذه الأمور جميعا .

وكان الشُغل الشاغل للمسلمين، فى عهد أبى بكر، هو محاولات المرتدّين، الإجهاز على الإسلام، لأسباب كثيرة، ليس هنا مجالها، فكان المسجد، هو المكان، الذى تُعبّأ فيه الجيوش، وتخرُج منه - أى أنه تحول إلى (غرفة عمليات) - بلغة العصر الحديث .

ثم كان الشُغل الشاغل للمسلمين، فى أول عهد عمر، هو تأمين حدود البلاد، ضدّ مؤمرات الدول الكبرى المجاورة، فظل المسجد، كما كان فى عهد أبى بكر - غرفة عمليات أيضا .

ثم صار الشُغل الشاغل للمسلمين، فى آخر عهد عمر، بعد أن استقرّت حركة الفتوح، وأمنت الحدود الإسلامية، واحتكّ العرب والمسلمون، بالشعوب ذات الثقافات والحضارات، المغايرة لثقافة الإسلام وحضارته، ، و "جرى الناس وراء عقولهم، واسترسلوا فى التساؤل، بعد أن كانوا فى حياة الرسول، يسلّمون بما جاء به الوحى من نصوص، ويؤمنون به إيمانا قاطعا" [1] - فتحول المسجد، من (غرفة عمليات)، إلى مكان العلم، يفتح صدره لهذه (الحاجة) العلمية الجديدة، ويستجيب لها. ولم يَكُنْ غريبا لذلك أن يقتحم المنطق والفلسفة أبواب المسجد، فى هذه المرحلة المبكّرة من التاريخ الإسلامى، وأن يضطلع بهذه المهّمة، صحابىّ مشهور، صار من بعد، خليفة للمسلمين، هو على بن أبى طالب، الذى "شرع مع ابن عمه،

(١) الدكتور محمد بيصار العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع - الطبعة الثانية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص ١٣

عبد الله بن عباس، في إلقاء محاضرات أسبوعية، في المسجد الجامع، في الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه، بينما تفرغ غيرهما، إلى إلقاء محاضرات في شئون أخرى . وهكذا تألفت نواة الحركة العلمية، التي ترعرعت وزهت بعد حين، في (بغداد)، عاصمة العباسيين"(١).

ثم اتسع المسجد بعد ذلك، للعلوم الفلسفية كلها، بما فيها الطب والكيمياء، ثم اتسع بعد ذلك، لعلوم اللغة والدين، بعد تشعبها وتعمقها .. وهكذا .

وصار المسجد (وعاء)، يُصب فيه كل تقدم علمي، يصل إليه المجتمع الإسلامي، ليغترف منه - بعد ذلك - كل من شاء، ما شاء، من فيض علومه، دينية كانت هذه العلوم أم مدنية، علميه أم أدبية .

وعندما انحسرت الحضارة الإسلامية، خاصة بعد سقوط بغداد سنة ٦٥٦هـ (١٢٥٨م)، صارت فلسفة التربية الإسلامية - كما كانت في أوربا في العصور الوسطى - "قتل الشهوات والانصراف عن الحياة الدنيا وملذاتها، وعدم الثقة فيما يتمخض عنه العقل من نتائج، ووضع الثقة كلها، في كلام السلف - فيما لا يتفق منه، مع قيم العصر ومتطلباته، لا في كل ما قاله السلف" (٢).

وانعكست هذه الفلسفة التربوية على المسجد الإسلامي، فلم يعد - كما كان من قبل - وعاء حضاريا متجددا، بل صار الكلام فيه، كلاما معادا مكررا .. آسناً، بعد أن انقطع المسجد عن ماضيه الشامخ، انقطاعه عن حاضره الأليم .

إدارة المسجد وتمويله في الإسلام :

ولم تكن إدارة المسجد وتمويله، بعيدين عن إدارة أية مؤسسة تعليمية أخرى في الإسلام، كانت إدارة كل مؤسسة من تلك المؤسسات، إدارة لا مركزية خالصة، ولكنها لا تحول دون تدخل الدولة الإسلامية، "بوصفها ممثلا للجماعة الإسلامية، عندما تحس قصوراً في بعض المجالات أو الجهات، لإزالة أسباب ذلك القصور، حفاظا على سلامة الجماعة الإسلامية وقوتها، وهنا يكون تدخلها تدخل عون ومساعدة، لا تدخل فرض وسيطرة وتحكم" (٣) .

---

(١) عمر أبو النصر : علي وعائشة - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٧، ص ٦١ .

(٢) دكتور عبد الغني النوري، ودكتور عبد الغني عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٢٩٠ .

(٣) دكتور عبد الغني عبود : "الأيديولوجيا والتربية في الإسلام" - الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - المجلد الثالث - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٦ ص ٥٢ .

ومن ثم كانت (القاعدة) الإسلامية، هى التى تُقيم المساجد، وتُديرها وتُموّلها، وكانت تختار من يؤمّ المسلمين للصلاة فيها، ومن يعقد حلقات الدرس، من بين أعلم رجال الرأى العامّ، المحيط بالمسجد، وأكبرهم سنّاً، وأحسنهم سيرة، وأقدرهم على فهم الخير وفعله، وأكثرهم تحلّياً بأخلاق القرآن .

ولم يَحُلْ ذلك دون تدخّل (القمّة) الإسلامية، كأفراد وكمسئولين، فى إقامة المساجد، ووقف الأوقاف عليها، ضمانا لاستمرارها، وترتيب أمور التعليم فيها (١) .

وقد بدأ دور (القمّة) الإسلامية واضحا، فى عصر الدويلات الإسلامية، فقد أخذت الجماعات الإسلامية تُنشىء المساجد، وتستغلّها لتحقيق أهداف الدولة .

ولعل أوضح دليل على ذلك، هو الجامع الأزهر فى مصر، الذى أنشأه الفاطميون، لتدريس المذهب الشيعى وتعليمه، ثم استغله الأيوبيون - بعد الفاطميين - لتدريس المذهب السنّى .

كذلك "أنشأ البُويهيون، فى المناطق التى احتلّوها من فارس والعراق، دُور علم، لنشر مذهبهم الشيعى. وأنشأ السلاجقة المدارس المعروفة بالنظامية، أشهرها (المدرسة النظامية) فى بغداد، التى أُسّسَتْ فى سنة ٤٥٧هـ - ١٠٦٥م، ومن أشهر أساتذتها، الإمام الغزالى". "وكان هدفها نشر مذهب أهل السنة، وخاصةً المذهب الشافعى ". "وأخذ أهل كل مذهب، يُنشئون المدارس، لتعليم أولادهم مذهبهم" (٢) .

ورغم إنشاء (القمّة) فى الإسلام فى بعض الأحيان، للمساجد، ورغم أن هذه (القمّة) كانت "تُوقف الأوقاف على المساجد" (٣) ، فإن الحديث عن (إدارة المساجد)، يُعتَبر حديثا فيه كثير من التجاوز، لأن هذه الإدارة كانت موضوعة فى يد (العالِم)، الموكّل بإمامة الناس فى الصلاة، وتقديم العلم لهم، ومن ثم كانت هذه الإدارة، تختلف من عالِم إلى عالِم، ومن بيئة إلى بيئة

---

(١) "المعاهد العلمية والاجتماعية فى الإسلام - مترجمة عن (إسلاميك ريفيو)" - الرائد - مجلة المعلمين - القاهرة - السنة السادسة - العدد السابع - مارس ١٩٦١، ص ٢٨

(٢) الدكتور عبد الله فياض تاريخ التربية عند الإمامية، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى - مطبعة أسعد - بغداد - ١٩٧٢، ص ٦ ، ٧ (من التصدير، بقلم الأستاذ محمد توفيق حسن)

(3) H.A.R.GIBB and J H KRAMERS Shorter Encyclopaedia of Islam. Leiden. E.J Brill 1953, p 348

مناهج التعليم فى المساجد :

ومثلما يصعُب الحديث عن (إدارة المسجد)، إلا بشىء من التجاوز، يصعُب الحديث عن مناهج التعليم فى المسجد إلا بشىء من التجاوز أيضا، فقد كان الأمر يختلف من مسجد إلى مسجد، ومن شيخ إلى شيخ، فى داخل المسجد الواحد .

ويلاحظ الدارسون عموما، أن مُعظَم المساجد المشهورة، "لم تنشأ أصلا لإقامة الشعائر الدينية، بل أُنْشِئَتْ مدارس، لنشر العلم والثقافة، ومحو الأمية والجهل"، "وإن كانت اليوم مساجد، تُقام فيها الشعائر الدينية" (١) ـ وأن المسجد كان "جامعة إسلامية كبرى"، "أُنْشِئَتْ فيه وحوله، عِدةّ مدارس" (٢) .

ومعروف أن منهج التعليم فى المسجد، كان يختلف من مسجد إلى مسجد، حسب حجم ذلك المسجد، و (المشايخ) الموجودين فيه، وتخصُّص كل منهم، أو محْوَر اهتماماته .

وكان كل مسجد ينقسم إلى مجموعة من (حلقات) العلم، فهذا شيخ للنحو، وذاك شيخ للفقه، أوالطبّ، أو الكيمياء، أو الأدب، أو الصرف، والطلاب يَفِدُون على هذا الشيخ أو ذاك، حسب سُمعة الشيخ نفسه، أو حسب اهتمام المتعلِّم .

و "كان المسجد أو الجامع، بمثابة المدرسة الثانوية والعالية، فى وقت واحد، وفى أوَّل الأمر، كان مكانَ التعليم الأوَّلىّ أيضا، ولكن المسلمين فضلّوا فصل تعليم الصغار، فى مكان خاصّ فيما بعد، خوفا على الجامع من عَبث الأطفال، وعدم تقيُّدهم بأصول النظافة" (٣) .

وكانت الدراسة فى المسجد دراسة حُرَّة، بمعنى أن الشيخ كان غير مُقَيَّد بمنهج معيَّن، وأن المتعلمين كانوا غير مقيَّدين بالحضور فى وقت محدَّد، وأنه "لم تكن هناك ـ أيضا ـ درجات علمية، يُمْنَحُهَا من أتمّ الدراسة، بعد امتحان، وإنَّما كان الامتحان امتحان الرأى المحيط، من علماء ومتعلمين، فمن آنَسَ من نفسه الكفاية على أن يجلس مجلس العلم، جلس، وتعرَّض لجدال العلماء ومناقشتهم، وكان فى هذا ما يكفى لحماية العلماء، من المتطفلين والجاهلين" (٤).

---

(١) عبد الله حسين : **التعليم العربي والجامعى** ـ مطبعة التوفيق بمصر ـ القاهرة، ص ١٠٩ .
(٢) **بيوت الله، مساجد ومعابد** ـ الجزء الثانى ـ كتاب الشعب ـ رقم (٧٨) ـ مطابع الشعب ـ القاهرة ـ ١٩٦٠، ص ١٣٠ .
(٣) أسماء حسن فهمى : **مبادئ التربية الإسلامية** ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٧، ص ٢٦ .
(٤) عبد الله حسين (مرجع سابق)، ص ١٧٤ ، ١٧٥ ـ وهى نفسها موجودة فى :
ـ أحمد أمين : **ضحى الإسلام** ـ الجزء الثانى ـ الطبعة الأولى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٣٥، ص ٦٨ ، ٦٩ .

المقولة الثالثة والعشرون

دور الكتاب .. في التربية الإسلامية (١)

تقديم:

كانت إشراقة الرسالة الإسلامية فى مكة، سنة ٦١١م، مقدّمة لتحوّل أيديولوجى عميق الجذور، فى نفوس أبناء مكة والمدينة، ثم فى نفوس أعراب الجزيرة العربية، بحيث تحوّلوا من (جاهليين)، إلى حَمَلَةٍ لمشعل الحضارة والمدنية ـ ثم فى نفوس أبناء الشرق الأوسط، وفى العالم كلّه بعد ذلك .

ولم يأتِ هذا التحوّل عَفْوَ الخاطر، وإنما أتى نتيجة لتخطيط ربّانىّ مُحكَم، تَمَّ به تغيير نظرة الإنسان إلى نفسه، وإلى المجتمع المحيط به، وإلى العالم بأسره، تغييراً بعيداً أو قريباً من النظرات السابقة، سواء فى ذلك النظرات الفلسفية، والنظرات الدينية السماوية، بعد أن دخلها من التحريف ما دخلها .

ولم يكن هذا التحوّل ليتمّ بهذه الجذرية ـ بدون التربية، بأوسع معنى لهذه الكلمة، ففى (غار حراء)، تَمَّ إعداد الرسول الكريم، ليكون أهلا لحمل الرسالة، وتحمُّل تبعاتها، وفى (دار الأرقم بن أبى الأرقم)، تمَّ إعداده صلى الله عليه وسلّم للصفوة التى سارعت إلى الإيمان به فى مكة، ليكونوا أهلا لتحمُّل تبعات الرسالة معه، ثم فى (المسجد) فى المدينة ـ بعد الهجرة ـ تمَّ إعداد المسلمين .. وهكذا .

وكانت هذه (التربية) الإسلامية، تختلف عما ألِفه أعراب الجزيرة العربية، فى تربية أبنائهم، وتختلف ـ فى الوقت ذاته ـ عما ألِفته الشعوب المجاورة، كالفرس والروم، بعد ضمّ بلادها إلى مملكة الإسلام، فى عهد عمر بن الخطاب، رضى الله عنه .

كانت تربية ذات طابع خاصّ، أبسط ما تُوصَف به أنها تربية إسلامية، تستمدّ أهدافها وفلسفتها، وتنظيمها وإدارتها، ومناهجها، وكل ما يتّصل بها، من فلسفة الإسلام، ومن تلك النظرة (الأيديولوجية) الجديدة، التى أتى بها إلى هذا العالم، فأحدث بها ما أحدث فى هذا العالم، من تغيُّر، كان وسيظلّ، حتى يَرِث الله الأرض ومَن عليها .

---

(١) نُشرتْ بمجلة (التربية)، التى تَصْدُر عن (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)، فى عددها الرابع والعشرين، الصادر فى ذى الحجة ١٣٩٧هـ ـ ديسمبر ١٩٧٧م، ص ٧٠ ـ ٧٣ .

وبدون فهم الأيديولوجيا الإسلامية، لا يمكن فهم التربية الإسلامية، وسرِّ خلق كل مؤسَّسة من مؤسَّساتها، وما كانت تسير عليه من نُظم، وما تتْبعُه من مناهج، وغيرها وغيرها .

وهذا ما سوف نتبيَّن بعضه، فيما يتَّصل بالكتَّاب، ودوره فى التربية الإسلامية .

التربية الإسلامية:

كانت التربية فى الجزيرة العربية قبل الإسلام، تربية بدائية، تقوم على تقليد الصغار للكبار، وتشرُّبهم منهم، ما يسُود المجتمع، من قيَم ومهارات ومعارف، و "لم تكن هناك مدارس فى الجزيرة العربية قبل الإسلام، كما لم يكن هناك تعليم نظاميٌّ، على نَحْو من الأنحاء" (١).

ولما جاء الاسلام، بدأ الاهتمام بالتربية - كما سبق - حتى قبل أن تَتَنَزَّل الرسالة، ثم زاد هذا الاهتمام بها - على نحو ما سنرى - بعد نزول الوحى .

وزاد من عظمة التربية الإسلامية، أنها نشأت مع الإسلام، متشرِّبة روحَه، مسايرة خُطاه، فَنَمَتْ بِنُمُوِّه، واتَّسعت باتِّساعه، حتى "كانت المعاهد الإسلامية، نتاجا إقليميا، من صميم حاجات المجتمع الإسلامى وتطوُّراته، تَنْبِضُ بروح الإسلام، وتهتدى بتعاليمه وأغراضه، ولم تَكُنْ فى جُملتها دخيلة، أو مأخوذة عن الحضارات القديمة، وإنما كانت متَّصلة فى نموِّها وتطوُّرها، بالحياة الإسلامية العامة، تنعكس فيها أهم أغراض واتجاهات تلك الحياة" . وكانت "أهم تلك المعاهد : الكتَّاب، والمسجد أو الجامع، ودار الحكمة، ودار العلم، والمدرسة، والبيمارستان، والخوانك والزوايا، والرُّبط، وحلقات الدرس، ودور الكتب" (٢).

وقد بدأ نظام التربية الإسلامى بسيطا، فى المسجد، ثم أُنشِىء الكتَّاب، ثم أنشئت دار الحكمة .. حتى كان العصر العباسى الأول، فصارت التربية الإسلامية مسئولية أجهزة متعدِّدة، لا مسئولية جهاز واحد، فلما كان العصر العباسى الثانى، أُنشِئت (المدرسة)، فاكتمل البناء، وصار نظام التربية الإسلامى - بحق - "نظاما تعليميا عصريا، بمعنى الكلمة" (٣).

---

(١) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٢٧٠

(٢) أسماء حسن فهمى : مبادئ التربية الإسلامية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٧، ص ٢٢

(٣) دكتور عبد الغنى عبود الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٤٢٢

نشأة الكتّاب وتطوره:

يرى الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، أن "الإسلام حين ظهر فى عهد النبىّ، لم تكُنْ فى بلاد العرب، كتاتيب منتشرة، يذهب إليها الصبيان، وأن الذين عرفوا القراءة والكتابة، هم بضعةُ نَفَرٍ من الطبقة الرفيعة، تَعلَّموا الكتابة، بحكم صلتهم بغيرهم من الدول المجاورة، كالفرس والروم، ولحاجتهم إليها فى التجارة، وذلك فى مكاتب، مُعظم الروايات تدلّ على أنها كانت لليهود" (١).

غير أن تأثير هذه المكاتب فى الحياة العربية كان ـ فى الغالب ـ محدوداً .

ومن ثم لم تكن نشأة الكتّاب فى الإسلام، متأثّرة بها، وإنّما كانت هذه النشأة متّصلة بمنطق نشأة المؤسّسات فى الإسلام، وهو منطق (الحاجة)، إلى هذه المؤسّسات .

كانت المؤسّسة التربوية الأولى، هى (غار حراء)، وفيه أُعِدَّ الرسول الكريم .

ثم كانت المؤسسة التربوية الثانية، هى (دار الأرقم بن أبى الأرقم)، وفيها أعَدَّ الرسول الرعيلَ الأول من أصحابه، فهى (مدرسة الدعاة)، إن صحّ هذا التعبير .

ثم كانت المؤسسة التربوية الثالثة، هى (الجامع)، الذى أُعِدَّ لتربية القاعدة الإسلامية العريضة ـ بعد انتشار الدعوة، وخروجها من نطاق السّرية، إلى حَيِّز العلانية .

وظل المسجد هو المؤسّسة التربوية الأساسية، فى الإسلام، منذ إنشاء مسجد الرضوان فى المدينة، وحتى اليوم، وسيظلّ حتى تقوم الساعة .

وكان المسجد ـ ولا يزال ـ مفتوحا للكبار والصغار، على السواء .

وكانت الدراسة فى المسجد، من نوع الدراسة المتقدّمة، التى لا يستطيع استيعابَها، إلا الكبارُ وحدهم .

ومن ثَمَّ ظهرت الحاجة إلى (تعليم) الصغار، حتى يستطيعوا الاستفادة ببرامج التعليم، التى تُقَدَّم فى المسجد. وكان تعليم الصغار هذا، يتمّ أوّل الأمر، فى المسجد أيضا. "ولكن عبث الصبيان الصغار، الذين لا يتحفّظون من النجاسة، جعل الفقهاء يمنعون تعليم الصِّبْيَان فى المسجد، فظهرَتْ الكتاتيب، منفصلة عن المساجد، وأصبحت خاصّةً بتعليم الصِّبْيَان"(٢).

---

(١) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الإسلام** ـ (دراسات فى التربية) ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٨، ص ٧٧

(٢) المرجع السابق، ص ٧٧

وتحديدُ موعد ثابت لنشأة الكتّاب، أمرُ صعب، والغالب أنها تمّتْ تدريجيا، بالإحساس (بالحاجة) فى كل مسجد، إلى ضرورة إبعاد هؤلاء الصبيان، أثناء تعليمهم، عن المسجد، ولكن الشىء الثابت، هو أنه لم يأت العصر الأموى، حتى كانت فكرة (الكتّاب)، قد استقرّت فى أذهان المسلمين، واستُحسنت فى مختلف أنحاء العالم الإسلامى، وبدأت الكتاتيب نفسها تتنوّع، فكان "هناك نوعان من الكتاتيب، نوع لأولاد العامة، يدفعون فيه أجرَ تعليمهم، وآخر لتعليم أولاد الفقراء، اسمه (كتّاب السبيل)، والتعليم فيه بالمجّان .

وكان يُطلَق على القائمين بالتعليم فى هذه المكاتب أو الكتاتيب، اسم المعلّمين، أما أولاد الخلفاء والأمراء والقادة، فى العصور المتأخرة (الأموى والعباسى)، فكانوا لا يذهبون إلى الكتاتيب، بل يُؤتَى لهم بمَنْ يتولّى تعليمهم فى قصورهم، وكان يُطلق على هؤلاء اسم (المؤدّبين)" (١)

إدارة الكُتّاب وتمويله :

وإدارة الكتّاب وتمويله، جزء من إدارة التعليم وتمويله فى الإسلام، وهما مستَمَدّان من فكرة (المسئولية) فى الإسلام، حيث نجد الكلّ فى الإسلام، مسئولا عن الكلّ، وليست المسئولية مسئولية الدولة وحدَها، أو الأفراد وحدَهم، وإنما هى مسئولية (تضامُنية)، فردية حكومية .

ومن ثم نجد "التربية فى الإسلام، مسئولية فردية اجتماعية، ومعنى ذلك، أن إدارة التعليم وتمويله فى الإسلام، يجمع بين مميّزات كل من النظامين المتناقِضين فى إدارة التعليم، وهما النظام المركزى، والنظام اللامركزى .

وهو يَجمَع بين مميزات النظامين الإداريين المتناقضين، لأن الكل فيه مسئول مسئولية دينية عن التعليم، فكل مَن لديه شىء يُعطيه، يجب عليه أن يعطيه، وإلا اعتُبر مقصرًا فى حق من حقوق الله عليه، وتتدخّل الدولة فى الإسلام فى التعليم، بوصفها ممثّلا للجماعة الإسلامية، عندما تحسّ قصورا فى بعض المجالات أو الجهات، لإزالة أسباب ذلك القصور، حفاظا على سلامة الجماعة الإسلامية وقوّتها، وهنا يكون تدخُّلها تدخل عون ومساعدة، لا تدخُّل فرض وسيطرة وتحكُّم" (٢) .

---

(١) عز الدين عباس "التعليم فى الإسلام" - الرائد - مجلة المعلمين - القاهرة - السنة السابعة - العدد الخامس - مارس ١٩٦٢، ص ١٦

(٢) دكتور عبد الغنى عبود "الأيديولوجيا والتربية فى الإسلام" - الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس - المجلد الثالث - دار الثقافة للطباعة والنشر بالقاهرة ١٩٧٦، ص ٥١ ، ٥٢ .

ولم تكن إدارة الكتّاب وتمويله فى الإسلام، بمعزِل عن إدارة التعليم وتمويله، على النحو الذى سبق .

لقد كان الشيخ يُنشئ الكتّاب، إما حسبْة وتقربًا إلى الله تعالى، فيقبل عليه أبناء الفقراء، وإما مقابل أجر يتقاضاه، فيقبل عليه أبناء الموسرين .

وكان الأب حرًا فى أن يذهب بابنه، إلى أى كتّاب يشاء، كما كان الحال فى نظام التربية الأثينى، وكان الأب - إذا استطاع - يأتى بالمؤدّب لابنه، فى قصره، كما رأيناه يحدث مع أولاد الخلفاء والأمراء والقادة .

وكان ذلك دافعا لكل معلّم، لأن يتّبغ ويتفوّق، ولم يكن غريبا أن يكون كثير من الرجال المشاهير، كانوا فى الأصل معلمين، كما كان عبد الحميد بن يحيى الكاتب، فى نهاية العصر الأموى مثلا، وكما كان الحجاج بن يوسف الثقفى قبله، وكما كان أبو الأسود الدؤلى، الذى اختير مؤدبا لأولاد زياد بن أبيه .

ولم تبدأ الدولة الإسلامية تتدخّل فى شئون التعليم، إلا فى العصر العباسى الثانى، بإنشاء نظام (المدرسة)، فى القرن الخامس الهجرى أو قبله، لتخريج عمّال الدولة وموظّفيها .

مناهج الكتاتيب :

وقد رأينا من قبل، أن الهدف من إنشاء الكتّاب، كان هو الإعداد للدراسة، التى تُقدّم فى المساجد، ومن ثم كانت مناهج الكتاتيب، مناهج (تمهيدية)، للدراسات المتقدّمة، التى كانت تقدّم بالمساجد .

ولم يكن هناك اتفاق سابق على هذه المناهج، وإنما تّم التلاقى فى المناهج، بين مختلف الكتاتيب، باتّفاقها على الهدف، المستّمدّ من فلسفة الإسلام .

ومن ثم كانت برامج التعليم فى الكتاتيب، تشمل تعليم الصبية القراءة والكتاب والحساب، والسنّن والفرائض، والنحو والعروض، وأشعار العرب وأيّامهم، وذلك لإعداد التلاميذ فيه، للدراسة فى حلقات الجوامع، أو فى المدارس المختلفة، التى أنشئت فى العصر العباسى (١) .

وكان الآباء يتدخّلون أحيانا، ليشتركوا فى وضع المنهج، الذى يريدونه، لأبنائهم، كما كان يحدث مع أبناء الخلفاء، الذين كانوا يطلّبون من المؤدّبين، إعداد أبنائهم، لتولّى الخلافة من

(١) عز الدين عباس (المرجع الأسبق)، ص ٩٦

بَعدِهم، ورغم ذلك، فإن منهج هؤلاء "يلتقى فى أُسُسه العامّة، بمنهاج التعليم، الذى وُضِع لجميع الصبيان، مع بعض الحذف أو الإضافة، استجابة لتوجيه الوالد، وتمشيًا مع الرغبة فى إعداد هذا الصبى، إعدادا خاصًا، يناسب الأهداف والمسئوليات، التى ستواجهه، فى مستقبل حياته" (١)، كأن ينصّ "على أهمية تعليم الخطابة، وعلم الأخبار والملاحم، وطُرق مجالسة الناس، إلى جانب العلوم الأساسية، كالقرآن والشعر والفقه" (٢) .

وكان الأمر - كما سبق - يختلف - فى حدود هذا الإطار العامّ العريض - من كتّاب إلى كتّاب، ومن شيخ إلى شيخ .

معلمو الكتاتيب :

وكان وضع معلّمى الكتاتيب، كوضع المعلّمين بوجه عامّ، فى المجتمع الإسلامى، وكان هذا الوضع مستَمداً من وضع المعلّم الأعظم، صلى الله عليه وسلم، ولذلك "كان المعلّم، سواء كان من معلّمى الكتاتيب، أو من معلمى العلوم، محترما فى الأوساط المتديّنة من المسلمين، على اختلاف طوائفهم، لأن الأوساط المذكورة كانت تعدّ عمل المعلمين، على اختلاف مراحله، إسهاما فى نشر الرسالة الدينية، التى نذرت نفسها لحمايتها، وتبليغها للناس" (٣) .

وكان هؤلاء المعلّمون، "يتولّون أمور التعليم، فى أول عهود الإسلام، حسبة لوجه الله تعالى"، و "لم يُصبح" "التعليم" "مهنة، يتقاضى المعلم عنها أجرا، إلا فى العصور التى تلت العصور الأولى" (٤) .

وكان المعلمون، فى هذه العصور الأولى "يستعينون على المعيشة والحياة، بنسخ الكتب، وبيعها لمن يُريدها، ويكسبون عيشهم، بهذه الوسيلة" (٥) .

---

(١) الدكتور أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية - دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع - بيروت - ١٩٥٤، ص ٣٨ .

(٢) أسماء حسن فهمى (مرجع سابق)، ص ٤٨ .

(٣) الدكتور عبد الله فيّاض : تاريخ التربية عند الإمامية، وأسلافهم من الشيعة، بين عهدى الصادق والطوسى - مطبعة أسعد - بغداد - ١٩٧٢، ص ١١٧ .

(٤) "المعاهد العلمية والاجتماعية فى الإسلام - مترجمة عن (إسلاميك ريفيو)" - الرائد - مجلة المعلمين - القاهرة - السنة السادسة - العدد السابع - مارس ١٩٦١، ص ٢٧ .

(٥) محمد عطية الأبراشى : التربية فى الإسلام - رقم (٢) من (دراسات فى الإسلام) - يُصْدرها المجلس الأعلى للشئون الإسـلامية بوزارة الأوقاف - القاهرة - ١٥ رمضـان ١٣٨٠ - ٢ مـارس ١٩٦١، ص ٢٩ .

ولم يكن هناك إعداد مهنى لهؤلاء المعلمين، ولا لغيرهم، فالإعداد المهنى للمعلمين، أمرٌ يتّصل بالعصور الحديثة، وكان المستوى الأكاديمى للمعلّمين، يختلف من معلّم إلى معلم، ومن بلد إسلامى، إلى آخر .

وبعد:

فليست المسألة دفاعا عن الكتّاب، أو دعوة إليه، وإنما المسألة توضيح لحقيقة هامّة، يجب على المسلمين، فى عالمنا المعاصر، أن يتنبّهوا إليها، فى نهضتهم الحاضرة، وهى أن إنشاء المعاهد التعليمية، وانتهاج سياسات معيّنة فى التعليم، أمر لا يتّصل بتجربة نجحت هنا أو هناك، وإنما هو أمر يتّصل (بواقع) المجتمع الإسلامى، و (حاجته) إلى هذه المعاهد، أو تلك السياسات .

فبقدر (التوافُق) بين نظام التعليم، وواقع المجتمع وحاجاته، يكون نجاح ذلك النظام، فى تحقيق أهدافه، وبقدر عدم التوافُق، يكون التخبُّط والفشل .

وهو أمر يدعو المسلمين المعاصرين، إلى إعادة النظر فى سياساتهم التعليمية، وفق (واقع) المجتمع الإسلامى، و (حاجات) ذلك المجتمع .

وقد كان ذلك، هو السبيل، الذى سلكه المسلمون، فى القرون الإسلامية الستّة الأولى، وكان هو السبيل، الذى سلكه كل مجتمع معاصر فى الشرق أو فى الغرب، سلك سبيله .. إلى التقدُّم .

المقولة الرابعة والعشرون

أخلاق المعلم والمتعلم في الإسلام(*)

العلم Science، بمعنى "المعرفة والدراية " (١)، و "إدراك الشيء على حقيقته، ومعرفة الحقائق المتصلة به"(٢)، يُعْتَبَرَ (حاجة) إنسانية (نوعية)، بها مَيَّزَ الله سبحانه الإنسان على غيره من المخلوقات، وعلى أساسها استخلفه يوم خلقه، وأمر الملائكة بالسجود له :

- "وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعلٌ في الأرض خليفة ، قالوا أتجعل فيها مَن يُفسد فيها ويَسفك الدماء ، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك ؟ قال : إنى أعلم ما لا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها ، ثم عرضهم علي الملائكة، فقال :أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين. قالوا : سبحانك ، لا علمَ لنا إلا ما علمتنا ، إنك أنت العليم الحكيم ... وإذ قلنا للملائكة : اسجدوا لآدم .... "(٣)

ويري ابن كثير في تفسيره للآيات ، أن "هذا مقام ، ذكر الله تعالى فيه شرف آدم على الملائكة ، بما اختصه من علم أسماء كل شيء دونهم ". "ليبيّن لهم شرف آدم ، بما فَضَّل عليهم فى العلم "(٤)، ويَرى ابن تيمية ، أن الملائكة لا تحتاج إلى هذا العلم ، لأن مقرّها هو السماء ، وإنما الإنسان هو الذى" يحتاج إليها، بوصفه خليفة فى الأرض ، لا فى السماء" (٥)

ومعنى ذلك أن الإنسان قد خُلق (مُزَوَّداً) بالوسائل التى يستطيع أن بها يتعلم ، فهو مخلوق هكذا "طُلَعة وقلقا" (٦)، على حد تعبير الدكتور أحمد عروة ، وذلك لأن الله قد زوده

(*) نُشِرَتْ بالعدد الأول، من المجلد الأول، من السنة الأولى من (المجلة التربوية)، التى تُصدرها كلية التربية جامعة الكويت، والصادر فى رمضان ١٤٠٤هـ - يونيو ١٩٨٤م، ص ١٣ - ٤٠ .

(١) إلياس أنطون إلياس ، وإدوارا . إلياس : القاموس العصرى، عربى إنكليزى - الطبعة التاسعة - الجزء الثاني - المطبعة العصرية - ١٩٧٠، ص ٤٥٤ .

(٢) المعجم الوسيط - الجزء الثانى - قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون - مجمع اللغة العربية بالقاهرة - مطبعة مصر - القاهرة - ١٩٦١، ص ٦٣٠ .

(٣) قرآن كريم : البقرة - ١ ٣٠ - ٣٤

(٤) تفسير القرآن العظيم، للإمام الجليل، الحافظ عماد الدين أبى الفداء، اسماعيل بن كثير القرشى الدمشقى، المتوفى سنة ٧٧٤ هـ - الجزء الأول - ١٣٦٧ هـ - ١٩٤٨ م، ص ٧٢، ٧٣.

(٥) شيخ الإسلام ابن تيمية الإيمان - صححه وعلق عليه : الدكتور محمد خليل هراس - دار الطباعة المحمدية بالأزهر بالقاهرة، ص ٨٢

(٦) الدكتور أحمد عروة الإسلام فى مفترق الطرق - نقله عن الفرنسية : الدكتور عثمان أمين - دار الشروق - بيروت - ١٩٧٥، ص ٣١

بجهاز عصبى، يُعتَبر، "أدقّ آلة فى هذا العالم ، الذى نعيش فيه، كما أنه أكثر هذه الآلات تعقيدا" (١) . ومعروف ـ فسيولوجيا ـ أنه كلما زاد تعقيد الكائن الحى ، زادت قدرته على تعلّم الأعمال الجديدة ، والتصرّف فى المواقف الجديدة . ويمكن أن يُتخذ من ظهور الجهاز العصبى وتعقيده ، معيارا صالحا لمدى تعقيدالكائن الحى" (٢).

وفى عصر التقدّم العلمى والتكنولوجى الذى نعيشه اليوم ، تعدّى العلم مجرّد كونه (حاجة نوعية إنسانية) ، تؤدّى بالإنسان إلى "لذّة عقلية ، لها نفس الأهمّية فى الحياة الحديثة ، كالأدب والفن" (٣) ، إلى أن صار وسيلة من وسائل التعمير والبناء البشريين ، بعد أن صارت "المعرفة العلمية نافعة ، يمكن استخدامها لبناء عالَم أفضل" (٤) .

وفى هذا العصر الجديد ـ عصر التقدّم العلمى والتكنولوجى ـ نجد قوّة جديدة تفرض نفسها على الحياة البشرية ، هى (قوّة العلم) ، على حد تعبير اللجنة الدولية ، التى كتبت تاريخ البشرية ، بتكليف من منظّمة اليونسكو ، والتى رأت" أن قوّة العلم هذه ، التى لم يسبق لها مثيل ، قد خلقت طبقة كهنوتية ، وهم رجال العلم ، الذين يستطيعون وحدهم، ممارسة أقصى قوة تحملها المعرفة العلمية ، وباتت البشرية تعتمد على هذه الطبقة ، اعتمادا أكبر بكثير ، من اعتماد المجتمعات القديمة على الكهنة ، الذين كانوا يُحيطون علما بالخفايا والأسرار" (٥) .

وتتسابق الدول فى الإنفاق على التعليم فى العصر الحديث، بوصفه (الضمانة) لتأمين التقدّم العلمى، بتوفير القوى البشرية" الماهرة والمدرّبة على تكثيف البحث العلمى" (٦)، على حدّ تعبير بوش Bush فى تقريره إلى الرئيس الأمريكى سنة ١٩٤٥، وبتوفير (الأرضية) الواسعة

---

(١) دكتور أحمد زكى صالح : نظريات التعلّم ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧١، ص ١٨٢ .

(٢) الدكتور أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ـ الطبعة الثامنة ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥، ص ٣٩٥ .

(٣) برنارد جافى : "مستقبل العلم فى أمريكا" ـ ترجمة الدكتور محمد الشحات ـ الفصل الحادى والعشرون من : قادة العلم فى العالم الجديد ـ الجزء الثانى ـ مراجعة الدكتور عبد الحليم منتصر ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٨، ص ٦٧٤ .

(٤) المرجع السابق، ص ٦٧٤ .

(٥) تاريخ البشرية ـ المجلد السادس (القرن العشرون) ـ التطوّر العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ٣ (التعبير) ـ إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو ـ الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ١٧٧ .

(6) Vannevar Bush : Science, The Endless Frontier, A Report to the President, July 1945; United States Government Printing Office, Washington, 1945, p. 17.

العريضة، التى يؤتى فيها هذا البحث العلمى ثماره، وهى الشعب كله، متعلما تعليما جيدا، لأن حضارة اليوم إنما هى "حضارة الشعب كله، لا حضارة طبقة واحدة" (١)، ومن هنا كانت إلزامية التعليم فى المراحل الأولى منه، وكانت إطالة مدى هذا التعليم الإلزامى إلى أطول فترة ممكنة، تتحملها إمكانيات المجتمع ـ أو الدولة، وكانت النظرة الحديثة إلى التعليم، بوصفه (استثمارا) فى الإنسان، بعد أن صار التعليم "سبيل الدولة لتنمية مصادر الثروة البشرية، اللازمة للتقدم الاجتماعى" (٢)، وذلك بإعداد "العلماء المتخصصين فى فروع العلم المختلفة"، إضافة إلى توفير "التعليم" ذلك الجزء العامّ من العلم، الذى يجب أن يؤمن به كل أفراد المجتمع، وأن يصبح جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم، يوجّه سلوكهم توجيها علميا، مفترضين أنّ جميع أفراد المجتمع قد مرّوا بالقدر الإجبارى اللازم من التعليم" (٣).

أخلاق العلم :

يُعــــرَّف الخُلُق Temper بأنــه" حال للنفس راسخة ، تصدُر عنها الأفعال ، من غير حاجـــة إلى فـــكر ورويّة" (٤)، ومن ثـــم فـــــهو ـ باختصــــار ـ "سجـــيّة وطبـــع Temper ,disposition ,nature " (٥)، أو هو "السجية ـ الطبع ـ المـــزاج " ـ "الصفة"(٦).

وإذا كان الخُلُق شيئا أقرب إلى الحال أو الطبع أو السجيّة ، تصدُر عنها الأفعال دون إعمال فكر ، فإن ذلك كله لا بد أن ينتظم ـ فى النهاية ـ وفق (نظام) معيّن ، يمكن التفريق ـ فى ضوئه ـ بين خُلُق وخُلُق ، والإعلاء من شان خُلُق ، والحطّ من شأن خُلُق آخر ، ولا بد أن يكون هذا (النظام) مبنيًا على شيء من التفكير والتعقّل ـ ومن ثم كان تعريف الخلق ـ عند البعض ـ بأنه "نظام عادى أو مؤقّت للعقل" (٧) .

---

(١) كلنتون هارتلى جراتان : البحث عن المعرفة، بحث تاريخى فى تعلّم الراشدين ـ ترجمة عثمان نويه ـ تقديم صلاح دسوقى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ٧١ .

(2) Harold A. Haswell : **Higher Education in the United States** : Unesco, Educational Studies and Documents, No 47, 1963,pp. 7, 8

(٣) الدكتور محمد لبيب النجيحى : فى الفكر التربوى ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ١٦٠.

(٤) المعجم الوسيط ـ الجزء الأول ـ قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون ـ وأشرف على طبعه : عبد السلام هارون ـ مجمع اللغة العربية ـ مطبعة مصر ـ القاهرة ـ ١٣٨٠ هـ ـ ١٩٦٠م، ص ٢٥٢ .

(٥) إلياس أنطون إلياس، وإدوار أ. إلياس (مرجع سابق)، ص ١٩٨ .

(6) **Al Nahda Dictionary, English - Arabic**, Compiled by : Ismail Mazhar, Revised by : Mohammad Badran and Ibrahim Z. Khorshid; First Edition,The Renaissance Bookshop, Cairo, p. 2218.

(7) **The Concise Oxford Dictionary of Current English**, Edited by : H.W. Fowler and F. G. Fowler, Based on : The Oxford Dictionary; Fourth Edition, Revised by:E. McIntosh, Oxford, at the Clarendon Press, 1959, p. 1310.

وسواء اتّصلت الأخلاق بالعقل وقامت على مُعطياته ، أو قامت على غير أساس منه ، فإنها (نظام) ينتظم الإنسان فى سلوكه ، وتعامله مع الناس والأشياء ، انتظاما يجعل أخلاق الإنسان الفرد مرادفا لشخصيته ، على نحوما نرى فى التعريفات السابقة للخُلُق .

على أن الأخلاق يجب ألا يُنظر إليها بهذه البساطة ، على أنها علاقة من طرف واحد بين الإنسان الفرد ، وبين غيره من الناس والأشياء ، إذ أن الحقيقة هى أنه كما أن خُلُق الإنسان يفرض نفسه عليه فى تعامله مع الناس والأشياء ، فإن الناس والأشياء تفرض نفسها هى الأخرى على الخُلُق ، فالعنيف العنيد يجد نفسه مضطرا إلى أن يكون رقيقا أمام من هو أقوى منه مثلا ، والرقيق الهادئ يعنّف ، عندما تثور ثائرته بسبب الاستخفاف به نتيجة لرقّته وهدوئه ، وهكذا .

وإذا كان الموقف الواحد يمكن أن يؤثر فى أخلاق الإنسان على هذا النحو ، فيغيرها من النقيض إلى النقيض ، فإن هذا الموقف يتكرر فى حالة العمل الذى يمارسه الإنسان ، فنراه يترك (بصمته) عليه ، ومن ثم كانت "هناك ثقافة خاصة بالأطباء ، تختلف عن ثقافات المحامين والمدرسين والمهندسين ، كما تختلف هذه الثقافات كلها عن ثقافات الفلاحين والعمّال والجنود والحلاقين وصانعى الأحذية والتجّار والباعة الجائلين وغيرهم" (١).

وقد كان العلامة العربى المسلم ، عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ = ١٣٣١ - ١٤٠٥ م) ، على وعْى بذلك كله ، حين خصّص بابا من أبواب مقدمته المشهورة (مقدمة ابن خلدون)، هو الباب الخامس من الكتاب الأول، ليتحدّث فيه "فى المعاش ووجوهه من الكتب والصنائع ، وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال" (٢)، وحين خصّص الفصل السادس منه للحديث" فى أن السعادة والكسب إنما يحصل غالبا لأهل الخضوع والتملّق ، وأن هذا الخُلق من أسباب السعادة " (٣)، وخصّص الفصل الثامن للحديث" فى أن الفلاحة من معاش المتّضعين وأهل العافية من البدو" (٤)، وخصّص الفصل العاشر للحديث" فى أىّ أصناف الناس يحترف بالتجارة ، وأيهم ينبغى له اجتناب حرفها" (٥) ، وخصّص الفصل الحادى عشر للحديث" فى أن خلق التجّار نازلة عن خُلق الأشراف والملوك" (٦) ، وخصّص الفصل الخامس عشر للحديث" فى أن خُلق التجارة نازلة عن خلق الرؤساء ، وبعيدة من المروءة" (٧)،

---

(١) دكتور عبد الغنى النورى، ودكتور عبد الغنى عبود : نحو فلسفة عربية للتربية - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٩، ص ٧١ .

(٢) مقدمة العلامة ابن خلدون - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة، ص ٣٨٠ .

(٣) المرجع السابق، ص ٣٩٠ .

(٤) المرجع السابق، ص ٣٩٤ .

(٥) المرجع السابق، ص ٣٩٥

(٦) المرجع السابق، ص ٣٩٥

(٧) المرجع السابق، ص ٣٩٩

وحين خصَّص الفصول من الرابع والعشرين إلى الثاني والثلاثين من نفس الباب الخامس ، للحديث " فى صناعة الفلاحة " [١]، و " فى صناعة البناء " [٢] ، وفى صناعة التجارة " [٣]، و " فى صناعة الحياكة والخياطة " [٤]، و " فى صناعة التوليد " [٥]، و " فى صناعة الطب ، وأنها يُحتاج إليها فى الحواضر والأمصار ، دون البادية " [٦] ، و " فى أن الخطَّ والكتابة من عدد الصنائع الإنسانية " [٧]، و " فى صناعة الوراقة " [٨]، و " صناعة الغناء " [٩] .

ويختم ابن خلدون هذا الباب الخامس بالفصل الثالث والثلاثين ، الذى يخصِّصه للحديث " فى أن الصنائع تكْسِب صاحبَها عقلا ، وخصوصا الكتابة والحساب " [١٠] .

ولم ينسَ ابن خلدون (صناعة العلم) ، إن صحَّ هذا التعبير ، فقد خصَّص لها بابا كاملا من أبواب مقدِّمته ، هو الباب السادس " فى العلوم وأصنافها ، والتعليم وطرُقه ، وسائر وُجوهه ، وما يُعرَض فى ذلك كله من الأحوال ، وفيه مقدِّمة ولواحق " [١١]، الذى قسمه إلى خمسين فصلا ، تُلِمّ بكل ما يتَّصل به .

وإذا كان الاشتغال بعمل معيَّن ، يترك (بصمته) فى النهاية على أخلاق صاحبه ، فإن الاشتغال بالعلم ، لا بد أن يترك (بصمته) عى المشتغِل به أيضا .

غير أن الأمر هنا لا بُدَّ أن يختلف بحسب عدة أمور ، من بينها طبيعة العلم ذاته ، وما إذا كان علما طبيعيا أو علما اجتماعيا أو علما من علوم الدين - مثلا ، ومنها الهدف من الاشتغال بالعلم ، وما إذا كان هدفا دينيا أو هدفا قوميا أو هدفا عنصريا ، وما إذا كان كذلك هدفا نفعيا ، أو هدف طلب العلم لذاته - مثلا - ومنها أخيرا - فى نظرى ، موقف المشتغل بالعلم منه ، وما إذا كان لا يزال فى مرحلة تَعاطيه ، أو تعلّمه ، أو فى مرحلة نقله إلى غيره أو تعليمه ، وما إذا كان فى مرحلة اعتماده على نفسه فى تَعَلُّمه والاشتغال به .

(١) المرجع السابق، ص ٤٠٦ (الفصل الرابع والعشرين) .
(٢) المرجع السابق، ص ٤٠٦ (الفصل الخامس والعشرون) .
(٣) المرجع السابق، ص ٤١٠ (الفصل السادس والعشرون) .
(٤) المرجع السابق، ص ٤١١ (الفصل السابع والعشرون) .
(٥) المرجع السابق، ص٤١٢ (الفصل الثامن والعشرون) .
(٦) المرجع السابق، ص ٤١٥ (الفصل التاسع والعشرون) .
(٧) المرجع السابق، ص ٤١٧ (الفصل الثلاثون) .
(٨) المرجع السابق، ص ٤٢١ (الفصل الحادى والثلاثون) .
(٩) المرجع السابق، ص ٤٢٣ (الفصل الثانى والثلاثون)
(١٠) المرجع السابق، ص ٤٢٨ .
(١١) المرجع السابق، ص ٤٢٩ .

وإذ كان" طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"، على نحو ما يروى ابن ماجة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإن الأمة الاسلامية تُعَدُّ مسئولة عن توفير هذا العلم للمسلمين، أى عن تعليمهم، بدليل قوله صلى الله عليه وسلم لوفد عبد القيس، بعد أن علّمهم: "احفظوا وأخبروا بهنّ مَن وراءكم" (١)، وقوله لمالك بن الحويرث ومَن معه : " ارجعوا إلى أهليكم فعلّموهم"(٢)، على أساس أن العلم لا يتم تحصيله إلا بالتعليم : "إنما العلم بالتعلّم" (٣)، ومن ثم كان أمره صلى الله عليه وسلم إلى كل أمته : "ولْتُفْشوا العلم، ولتجلسوا، حتى يعلَم من لَا يعلم، فإن العلم لا يهلِك حتى يكون سراً" (٤).

والمقصود بالأمّة الإسلامية هنا، هو كل فرد من أفراد هذه الأمّة، وهذه الأمة مجتمعة، متمثلة فى ولىّ أمرها، بدليل قوله صلى الله عليه وسلم : " كلكم راع، وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل فى أهله راع ومسئول عن رعيته ، والمرأة فى بيت زوجها راعية، وهى مسئولة عن رعيتها، والخادم فى مال سيّده راع، وهو مسئول عن رعيته" (٥)، ومن ثم "فالكل فى الإسلام مسئول عن الكلّ، والتربية فى الإسلام عطاء، ومن ثمّ فكل قادر على العطاء معلّم" (٦) .

وهكذا أدّى ظهور الإسلام، بأيديولوجيّته الجديدة، إلى خَلق مجتمع مثالى من هذه الناحية، تسعَى التربية المعاصرة اليوم إلى الوصول إليه، ولا تستطيع أن تجد الوسيلة التى تُعينها على بلوغه، وهو "المجتمع المعلّم المتعلّم" (٧) ، الذى يكون فيه الكل معلما ومتعلما فى آن واحد.

وفى مجتمع معلِّم متعلّم، استطاع الإسلام بالفعل أن يُوجِدَهُ، منذ ما يزيد على أربعة عشر قرنا من الزمان، لا بد أن تكون للعلم أخلاق، مغايرة تماماً، بل مناقضة، لأخلاق العلم فى مجتمع تقوم الحياة فيه على (احتكار) العلم فى يد (صفوة) ممتازة أو متميّزة، أوعلى (احتراف) البعض فيه للتعليم، و (اقتصار) التعلم فيه على بعض آخر، كما نرى اليوم فى حضارتنا المعاصرة، وكما حدث فى حضارات سابقة عليها، لظروف تتصل بتلك الحضارات، وهذا ما سوف نقف عليه فى بقية الدراسة، مقتصرين فيها بطبيعة الحال، على العلم فى تعليمه وتحصيله، أى على طرفى العملية التعليمية، وهما المدرس والتلميذ - أو العالم والمتعلّم.

---

(١) صحيح البخارى - الجزء الأول (كتاب العلم) (مرجع سابق)، ص ٣١ .
(٢) المرجع السابق، ص ٣٢ .
(٣) المرجع السابق، ص ٣٧ .
(٤) المرجع السابق، ص ٣٦ .
(٥) أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه البخارى الجعفى : صحيح البخارى - الجزء الثالث (كتاب فى العتق) - كتاب الشعب - دار ومطابع الشعب بالقاهرة - ٧٨ / ١٣٧٩ هـ، ص ١٩٧ .
(٦) دكتور عبد الغنى عبود : فى التربية الإسلامية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٧، ص ١٠٦ .
(٧) الدكتور عبد العزيز القوصى : "مدخل لتأصيل تعليم الكبار" - علم تعليم الكبار - الجزء الأول - الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار - القاهرة - ١٩٧٦، ص ١٧ .

أخلاق المعلم في الإسلام :

يعرِّف ابن جماعة المعلِّم، بأنه هو "الذي كَمُلت أهليَّته، وتحقَّقت شفقته، وظهرت مروءته، وعُرفت عفَّته، واشتهرت صيانته، وكان أحسن تعليما، وأجود تفهيما" (١) ، ويشترط فيه ابن الإخْوة "أن يكون من أهل الصلاح والفقه والأمانة... قد اشتُهر بالدين والخير" (٢) .

ولهذه الصفات التي يضعها ابن جماعة وغيره في المعلِّم المسلم، أو التي يشترطها فيه ابن الإخوة وغيره، أصولها في التاريخ الإسلامي المبكِّر، خاصَّةً في عصر النبوَّة، وعصور الخلفاء الراشدين، فقد كان النبي صلى الله عليه وسلم هو (المعلِّم الأول) في الإسلام، وعلى دَرْبه سار الخلفاء الراشدون من بعده، وسارت جمهرة المسلمين، على نحو ما رأيناه بوجه الوفود المتجهة إليه لتتعلَّم على يديه، فيما سبق .

ومِن ثمَّ "كان المعلم منزلة سامية مقدَّسة، وعليه واجبات تلائم مكانته، فقد كان زاهدا كل الزهد، يقوم بالتعليم ابتغاء مرضاة الله، ولا ينتظر أجرا أوراتبا أو مكافأة مالية، ولا يُريد من مهنة التعليم سوى إرضاء الله، ونشر العلم والتعليم، وكان الأساتذة يستعينون على المعيشة والحياة بنسخ الكتب وبيعها لمن يريدها، ويكسبون عَيْشهم بهذه الوسيلة" (٣) .

وقد ظلَّ المعلمون فترة طويلة يتورَّعون عن أخذ أجر على التعليم (٤)، عى أساس أن "الشريعة الإسلامية لا تُجيز في الأصل أخذ الأجرة على التعليم، اللهم إلا إذا كانت هناك ملابسة ضرورية على أخذ الأجرة" (٥) .

ويعرض المغراوي لوجهتي النظر الفقهيتين المتناقضتين في هذه القضية، وهما وجهة نظر الإمام أبي حنيفة، ووجهة نظر الإمام مالك، حيث يرى أن دليل أبي حنيفة في تحريم أخذ الأجر على التعليم، "قوله تعالى : قل لا أسألكم عليه أجرا، وقوله عليه السلام :بلِّغُوا عني ولو آية من كتاب الله، ولم يقُل : خذوا عليه أجرا" .

---

(١) ابن جماعة (محمد بن إبراهيم بن سعد الله) : تذكرة السامع والمتكلم، في أدب العالِم والمتعلِّم - نشره السيد محمد هاشم الندوي - دار الكتب العلمية - بيروت - ١٣٥٤ هـ، ص ٨٥ .
(٢) ابن الإخوة (محمد بن محمد بن أحمد القرشي) : معالم القربة، في أحكام الحسبة - تحقيق الدكتور محمد محمود شعبان، وصديق أحمد عيسى المطيعي - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٢٦٠ .
(٣) محمد عطية الأبراشي : التربية في الإسلام - رقم (٢) من (دراسات في الإسلام) - يصدرها المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بوزارة الأوقاف - القاهرة - ١٥ رمضان ١٣٨٠ ــ ٢ مارس ١٩٦١، ص ٢٨، ٢٩.
(٤) الدكتور عبد الله فيَّاض : تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة، بين عهدي الصادق والطوسي - مطبعة أسعد - بغداد - ١٩٧٢، ص ٢٤(من المقدمة) .
(٥) عبد الله علوان : تربية الأولاد في الإسلام - الجزء الأول - الطبعة الثالثة - دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٤٠١هـ - ١٩٨١ م، ص ٢٦٧، ٢٦٨ .

"ودليل مالك قوله عليه السلام : خيرُ ما اتخذتم عليه أجرا، كتاب الله، وما رُوِى من أن سعد بن أبى وقاص كان يعطى الإجارة لمعلّم بَنيه" . "وقال مالك : لم يبلُغنى أن أحداً كَرِه تعليم القراءة والكتابة بأجر" . و "قال ابن حبيب : وما رُوِى من النهى عن ذلك، فذلك فى أول الإسلام، والقرآن قليل فى صدور الرجال، وأما بعدَ أنْ فشا، وانتشرت المصاحف، فلا . والتعليم ثمن لشغل بَدَن مُتَوَلّى ذلك، كبيع المصحف ثمن للرقّ والخط" (١) .

وهكذا تختلف وجهتا نظر الإمامين أبى حنيفة ومالك، فى مسأله أخذ أجر على التعليم، اختلافا يصل إلى حد التناقُض، على النحو الذى عرضه المغراوى، ولكن هذا الاختلاف ذاته، يعكس اتّفاقهما على الرفع من شأن العلم ومعلّمه، رفعا ينزِّه المعلم عن أن ينتظر على تعليمه أجرا ماديًا - دنيويا، يقلّل من قيمته وقيمة العلم معا .

ولذلك يرى القابسى، أنه بانتشار الإسلام، ندُر أن يُوجَد من الناس "من يتطوَّع المسلمين، فيعلّم أولادهم، ويحبِس نفسه عليهم، ويترك التماس مَعَايِشه، وتصرّفه فى مكاسبه، وفى سائر حاجاته" (٢) ، مما "اضطر المسلمين إلى أن يتّخذوا لأولادهم معلما، يختصّ بهم، ويداومهم، ويرعاهم" (٣) ، ويحمل عن آباء الصبيان مُؤنة تأديبهم، ويبصِّرهم استقامةأحوالهم، وما ينمّى لهم فى الخير أفهامَهم"، ولو أنهم انتظروا "من يتطوّع بمعالجة تعليم الصبيان القرآن، لضاع كثير من الصبيان، ولما تعلم القرآنَ كثيرٌ من الناس، فتكون هى القائدة إلى السقوط فى فقد القرآن من الصدور، والداعية التى تثبّت أطفال المسلمين على الجهالة" (٤) .

ولذلك ينبِّهنا المغراوى إلى أن معلّم الكتّاب كان يقوم بكثير من وظائف الأب (٥) ، ويشير ابن جماعة على المعلم "أن يكرمهم (أى تلاميذه)إذا جلسوا، ويؤنسهم بسؤاله لهم عن أحوالهم، وأحوال من يتعلق بهم"، وأن "يعاملهم بطلاقة الوجه، وظهور البشر، وحسن

---

(١) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (المتوفى سنة ٩٢٠ هـ) : جامع جوامع الاختصار والتبيان، فيما يعرض للآباء ومعلمى الصبيان - تحقيق وتعليق أحمد جلولى البدوى، ورابح بونار - من سلسلة (ذخائر المغرب العربى) - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر - ١٩٧٥، ص ٢٧ - ٢٩.
(٢) القابسى : المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين - ملحقة ب :
- الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام - الطبعة الثانية - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٧٥، ص ٣٣ - أ .
(٣) المرجع السابق، ص ٣٢ - ب .
(٤) المرجع السابق، ص ٣٣ - ا .
(٥) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (مرجع سابق)، ص ٣٩، ٤٠ .

المودّة، وإعلام المحبّة، وإضمار الشفقة" (١). و"أن يسعى فى مصالح الطلبة، وجمع قلوبهم، ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال، عند قدرته على ذلك، وسلامة دينه، وعدم ضرورته"، "وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمى الحلقة، زائدا عن العادة، سأل عنه وعن أحواله، وعن مَن يتعلق به، فإن لم يُخبَر عنه بشىء، أرسل إليه، أو قصد منزله، وهو أفضل . فإن كان مريضا عاده، وإن كان فى غمّ خفّض عليه، وإن كان مسافرا [redacted] أهله ومن يتعلّق به، وسأل عنهم، وتعرّض لحوائجهم" (٢) .

ولا ينسَى ابن جماعة أن يذكّر المعلم : "واعلم أن الطالب الصالح، أعْوَد على العالِم بخير الدنيا والآخرة، من أعزّ الناس عليه، وأقرب أهله إليه" (٣) .

وبالرغم من أن كل المفكرين التربويين المسلمين ينصحون المعلم بالتزام جانب الشفقة والرحمة بالمتعلّمين (٤)، حتى أن أبا حامد الغزالى يردّ على سؤال لأحد تلاميذه، برسالة يبدؤها بقوله : "اعلم أيها الولد المحبّ العزيز، أطال الله بقاءك بطاعته ..." (٥) ـ بالرغم من ذلك، فإن هؤلاء المفكرين يكادون يتّفقون أيضا على نُصْح المعلم بأن "لا يضحك مع الصبيان ولا يباسطهم، لئلا يُفضِى ذلك إلى زوال حرمته عندهم" ، إذ "شأن المعلم أن تكون حرمته قائمة على الصبيان" (٦)، و"أن يكون معهم مهابا" (٧) ومن شأن " المزاح وكثرة الضحك ". أن يُقلّل الهيبة، ويُسقِط الحشمة" (٨) .

فالقضية إذن ليست قضية رأفة وشفقة مطلقتين، ولا قضية شدة، مطلقة، وإنما هى قضية هيبة واحترام، يجب أن تكون راسخة فى قلب المتعلم نحو أستاذه، لخّصها المغراوى فى عبارة محدودة، حيث طلب أن "يكون المعلم معهم مُهابا، لا يكون عبوسا مُغْضبا، ولا منبسطا مترفّقا بالصبيان" (٩) .

---

(١) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٦٥ .
(٢) المرجع السابق، ص ٦١، ٦٢ .
(٣) المرجع السابق، ص ٦٣ .
(٤) ارجع ـ على سبيل المثال ـ لا الحصر، إلى :ـ
ـ أبو حامد الغزالى : ميزان العمل ـ مكتبة الجندى بالقاهرة، ص ١٢٧ .
ـ ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٤٩، ٥٠ .
ـ أبو الحسن الماوردى : أدب الدنيا والدين ـ الطبعة السابعة عشرة ـ المطبعة الأميرية ـ القاهرة ـ ١٩٢٨، ص ٦٨ .
(٥) أبو حامد الغزالى : أيها الولد المحب ـ منشورة ملحقة بـ :
ـ دكتور عبد الغنى عبود : الفكر التربوى عند الغزالى، كما يبدو من رسالته (أيها الولد) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٢، ص ٥٣ .
(٦) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب ـ الجزء الثانى ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة المصرية بالأزهر ـ القاهرة ـ ١٣٤٨هـ ـ ١٩٢٩م، ص ٣٢.
(٧) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (مرجع سابق)، ص ٣٥ .
(٨) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٣٢
(٩) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (المرجع الأسبق)، ص ٣٥ .

وتتوفر الهيبة، ويتحقق الاحترام للمعلم، بمجموعة من السمات تتوفر للمعلم، أو بمجموعة من الآداب، يلزم بها نفسه، يتحدث عنها المفكرون التربويون المسلمون كثيرا، منها أن يكون (قدوة) طيبة للمتعلمين، فيكون "من أهل الصلاح والثقة والأمانة"، "وقد اشتهر بالدين والخير" (١)، على حد تعبير ابن الإخوة، أو على حد تعبير عمرو بن عتبة، موجها حديثه إلى مؤدب ولده : "ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم منعقدة بعينك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت" (٢) .

وليكون المعلم (قدوة)، و(من أهل الصلاح)، يضع له ابن جماعة اثنتى عشرة نقطة تفصيلية، يتحلى أو يتأدب بها، منها" دوام مراقبة الله تعالى فى السر والعلن "، و "أن يصون العلم كما صانه علماء السلف"، و "أن يتخلق بالزهد في الدنيا "، و "أن ينزه علمه عن جعله سلما يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية، من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة"، و "أن يحافظ على القيام بشعائر الإسلام وظواهر الأحكام "، و"معاملة الناس بمكارم الأخلاق"، و" الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف " (٣) .

ولم يكن ابن جماعة وحده هو الذى ربط بين تقوى الله، وبين تمكن المعلم من المادة العلمية التى يقوم بتعليمها، فإن كل المفكرين التربويين الإسلاميين تقريبا يكادون يتفقون على ضرورة "أن لا ينتصب (أى المعلم) للتدريس، حتى يظهر استحقاقه لذلك، ويشهد له به علماء شيوخه " (٤) .

ولا يقف الأمر عند حد إتقان المادة العلمية، بل إنه يتعدى ذلك إلى التمكن من الوسائل التى يوصل بها هذه المادة العلمية إلى المتعلمين، منها "أن لا يرفع صوته زائدا على قدر الحاجة، ولا يخفضه خفضا لا يحصل معه كمال الفائدة "، و" أن يصون مجلسه عن اللغط، فإن الغلط تحت اللغط، وعن رفع الأصوات، واختلاف جهات البحث "، و"أن يزجر من تعدى فى بحثه، أو ظهر منه لدد فى بحثه، أو سوء أدب، أو ترك الإنصاف بعد ظهور الحق، أو أكثر الصياح بغير فائدة، أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين" (٥) .

---

(١) ابن الإخوة (مرجع سابق)، ص ٢٦٠ .
(٢) ابن عبد ربه (شهاب الدين أحمد) : العقد الفريد - الجزء الأول - مطبعة بولاق - القاهرة - ١٢٩٣هـ، ص ٢٧٧ .
(٣) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ١٥-٢٩ .
(٤) الدكتور عبد الله فياض (مرجع سابق)، ص ١٤٩ .
(٥) ابن جماعة (المرجع الأسبق)، ص ٣٩ - ٤١ .

ومن هذه الوسائل التى يَجب على المعلم أنْ يعرفها ليوصل بها المادّة العلمية إلى المتعلّمين، أن يعرف طبائعهم، وما بينهم من فروق فردية، حتى يُعْطِى كلا منهم من العلم ما يُطيقُ تحمّله وفهمه، أو على حد تعبير الرسول صلى الله عليه وسلم : "ما أنتَ بمحدِّث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم، إلا كان لبعضهم فتنة" (١)، وقوله : "يسِّروا ولا تعسِّروا، وبشِّروا ولا تنفِّروا" (٢)، وقول أنس عنه أنه "كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا" (٣) .

وعلى هذا الأساس من الهدى النبوى، كانت نصيحة ابن جماعة للمعلّم المسلم بأن يوصى تلميذه "بالرفق بنفسه - ولا يشير على الطالب بتعلُّم ما لا يحتمله فهمه أو سنّه" (٤)، وكان اكتفاء ابن عبد البرّ فى نصيحته للمعلمين بهذا الخصوص، بقوله صلى الله عليه وسلم، فهو عنده أبلغ من أى قول : "علّموا ولا تعنِّتوا، فإن المعلم خيرٌ من المعنِّت" (٥)، وكان اشتراط إحدى وثائق الوقف فى العصر المملوكى على المعلم أنْ "يُقْرِىءَ الأيتام ما يُطيقون قراءته من القرآن العظيم، ويعلمهم ما يحتملون تعلّمه من الخط العربى" (٦) .

ومن هذه الوسائل كذلك، إيقاف المعلم على استخدام الثواب والعقاب استخداما يحقِّق أهداف التربية الإسلامية، ويختلف باختلاف طبيعة كل متعلم، فمِنَ الأطفال "من إذا مُدِح تعلّم علما كثيرا، ومنهم من يتعلّم إذا عاتبه المعلم ووبّخه، ومنهم مَن لا يتعلم إلا للفَرَق من الضرب" (٧)، و"رُبّ صبىّ يكفيه عبوس وجهه (أى المعلم) عليه، وآخرلا يرتدع إلا بالكلام الغليظ والتهديد، وآخر لا ينزجر إلا بالضرب والإهانة، كلٌّ على قدر حاله" (٨) .

---

(١) رواه مسلم - نقلا عن :
- ابن الديبع الشيبانى (عبد الرحمن بن على) : تيسير الوصول ... الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص ١٥٤ .
(٢) رواه الشيخان - نقلا عن :
- الشيخ منصور على ناصف : التاج .. الجزء الأول (مرجع سابق)، ص ٧١ .
(٣) رواه البخارى وأبو داود - نقلا عن المرجع السابق، ص ٧١ .
(٤) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٥٥ .
(٥) ابن عبد البرّ (أبو عمر يوسف النمرى القرطبى) : جامع بيان العلم وفضله، وما ينبغى فى روايته وحمله - تقديم عبد الكريم الخطيب - راجعه وصحّحه : عبد الرحمن حسن محمود - دار الكتب الحديثة بالقاهرة - ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٥م، ص ١٧٠ .
(٦) د . عبد اللطيف ابراهيم على : " نَصّان من وثيقة الأمير صرغتمش (دراسة وتحقيق)" - مجلة كلية الآداب - المجلد السابع والعشرون - جامعة القاهرة - مايو ١٩٦٥، ص ١٥٢ .
(٧) ابن الجزار القيروانى (أبو جعفر بن إبراهيم بن خالد) : سياسة الصبيان وتدبيرهم - تقديم وتحقيق الدكتور محمد الحبيب الهيلة - الدار التونسية للنشر - تونس - ١٩٦٨، ورقة ٢٤٠ - أ .
(٨) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب - الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص ٣١٦

على أن البدء يجب أن يكون بالثواب، وأقله أن يمدح الطالب "إذا ظهر شيءٌ جميل منه"، "ثم يُمدَح بكل ما يَظهر منه من خُلق جميل وفعل حَسَن، ويكرم عليه"(١)، وذلك "ليبعثه وإياهم (أى زملاءه) على الاجتهاد" (٢)- وكل ذلك تأسيًا بالرسول صلى الله عليه وسلم : "إذا مُدح المؤمن فى وجهه، ربَا الإيمان فى قلبه" (٣)، و "ليعرف وجه الحَسَن من القُبح، فيدرج على اختيار الحسن" (٤)، ومن ثم كان واجبا على المعلم ألا يفرط فى الثناء والمديح، لأن "الثناء بأكثر من الاستحقاق مَلَق، والتقصير عن الاستحقاق عِيّ" (٥).

ولا ينسى المفكرون التربويون المسلمون - كما سبق - أن الثواب ليس مؤديا - بالضرورة - إلى تحقيق أهداف التربية الإسلامية، ومن ثم كان العقاب واردا فى تفكيرهم أيضا، إلا أنه "لا يجوز للمعلم الضرب، إلا بعد إذْن أبٍ فجدٍّ، فوَصيٍّ، فأُمٍّ، ونحوها" (٦)، كما أنه يجب أن "لا يوقَع الضرب إلا على ذنب يتَبَيَّن" (٧).

ويكاد مفكرو التربية المسلمون أن يتّفقوا على هذا (الذنب الذى يتبيّن)، والذى يستدعى (تأديب) المعلم، فقرّروا أن "يؤدِّبهم على اللعب والبطالة" (٨)، وكذلك "أن يؤدّبهم إذا آذى بعضهم بعضا" (٩)، وأن "يضربهم على إساءة الأدب، والفُحش من الكلام، وغير ذلك من

---

(١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق - المطبعة الخيرية - القاهرة - ١٣٢٢ هـ، ص ٢٠. وارجع - كذلك - إلى :
- شمس الدين الإنبابى : رسالة فى رياضة الأطفال وتعليمهم وتأديبهم - مخطوط بدار الكتب المصرية - رقم ٤٣٢ تعليم، ص ٤ .
- ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب - الجزء الرابع - الطبعة الأولى - المطبعة المصرية بالأزهر - القاهرة - ١٣٤٨ هـ - ١٩٢٩ م، ص ٢٩٦ .
- أبو حامد الغزالى : إحياء علوم الدين - الجزء الثالث - مكتبة ومطبعة المشهد الحسينى - القاهرة، ص ٧٣ .
- القابسى (مرجع سابق)، ورقة ٥٨ ب .
(٢) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٥٤ .
(٣) العلامة علاء الدين على المتقى بن حسام الدين الهندى : كنز العمّال، فى سنن الأقوال والأفعال - ضبطه وفسر غريبه : الشيخ بكرى حياتى - صححه وراجع فهارسه : الشيخ صفوت السقا - الجزء الأول - مؤسسة الرسالة - بيروت - لبنان - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩ م، ص ١٤٤ .
(٤) القابسى (مرجع سابق)، ورقة ٥٨ ب .
(٥) سجع الحمام، فى حكم الإمام، أمير المؤمنين على بن أبى طالب عليه السلام - جمع وضبط وشرح : على الجندى وآخرين - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٦١ .
(٦) دكتور سليمان إسحق عطية : ابن حجر الهيثمى وخلاصة رسالة تحرير المقال فى آداب وأحكام وفوائد، يحتاج إليها مؤدبو الأطفال - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٨، ص ٦١.
(٧) القابسى (مرجع سابق)، ورقة ٦٩ ب .
(٨) ابن سحنون (أبو عبد الله محمد بن أبى سعيد سحنون) : آداب المعلمين - تحقيق حسن حسنى عبد الوهاب - مراجعة وتعليق محمد العروسى المطوى - دار الكتب الشرقية - تونس - ١٣٩٢هـ - ١٩٧٢م، ص ٨٩.
(٩) المرجع السابق، ص ١١٧ .

الأفعال الخارجة على قانون الشرع، مثل اللعب بالكعب والبيض والنرد، وجميع أنـواع القمار" (١)، كما يضربهم على "الصلاة واللوح والشتم والكذب والهروب من المكتب وعقوق الوالدين ومخالطة أقران السوء، وغير ذلك من المصالح" (٢).

وقد لخّص ابن حجر الهيثمي ذلك كله، حين جعل" للمعلّم الضرب على كل خلق سيِّء صدر من الولد، وعلى كل ما فيه إصلاح الولد" (٣).

ولأن هذا العقاب هدفه التأديب والتربية، لا التشفّي والانتقام، وُضعت له ضوابط كثيرة. فقد اشتُرط أن يكون" الأدب على قدر الذنب" (٤)، واشتُرط على المعلم أن" لا يضرب صبياً بعصى غليظة، تكسر العظم" (٥)... إلخ، على نحو ما سبق .

وهكذا لا ينعزل الثواب والعقاب فى التربية الإسلامية، عن بقيّة جوانب هذه التربية، بل إنه يتلاحم معها ويتفاعل ، ليمكّن هذه التربية من تحقيق أهدافها فى النهاية، وليمكّن المعلم فيها من القيام برسالته الدينية، التى وهب نفسه لها .

ويظل المعلم ـ رغم ذلك ـ عاجزا عن القيام بتَبِعات هذه الرسالة، ما لم (ينقطع) للتعليم، ويجعله شُغله الشاغل، ولذلك يضع له المفكرون التربويون المسلمون مجموعة من الآداب يُلزِم بها نفسه، تُحقّق له هذا الانقطاع لتعليم الولدان، فهم يفرضون عليه" ألا يغيب عن المكتب أصلا، ما دام الصبيان فيه، إذ أنهم لا عقل لهم، يمنعهم مما يَخْطُرُ عليهم فعله، فلابدّ لهم من راع يرعاهم بِنَظره، ويسوسهم بعقله، ويؤدِّبهم بكلامه . . . ولا بأس أن يغيب الغيبة اليسيرة لضرورته، ولا يفعل ذلك إلا أن يجد من يقوم بها عنه، لكنه يُشترط أن يستتيب عليهم أكبرَهم سنّا وأعقلهم، بشرط ألا يأمره بضرب أحد منهم فى غيبته، إلا أنه مَن فعل منهم شيئا، كتب اسمه حتى يأتى المؤدِّب، فيُعْلِمَه به، فيَرى فيه رأيه" (٦) .

---

(١) ابن الإخوة (مرجع سابق)، ص ٢٦١ .
(٢) أحمد بن أبى جمعة المغراوى (مرجع سابق)، ص ٤٦ .
(٣) دكتور سليمان إسحق عطية (مرجع سابق)، ص ٦٢، ٦٣ .
(٤) ابن سحنون (مرجع سابق)، ص ٩٤ .
(٥) ابن الإخوة (مرجع سابق)، ص ٢٦١ .
(٦) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى الفاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب ـ الجزء الثانى (مرجع سابق)، ص ٣٢٣ .

كذلك فهم يرون أنه "لا يحلُّ للمعلم أن يشتغل عن الصبيان، إلا أن يكون فى وقت لا يعرضهم فيه، فلا بأس أن يتحدث، وهو فى ذلك ينظر إليهم ويتفقدهم" (١)، وأنه "ينبغى له أن يتولّى تعليم الجميع بنفسه، إن أمكنه، فإن لم يُمكنه، وتعذّر عليه، فليأمر بعضهم أن يُقرِئ بعضا، وذلك بحضرته وبين يديه، ولا يُخلّى نظره عنهم، لأنه إذا غفل، قد تقع منهم مفاسد جمّة، لم تكن له فى بال، لأن عقولهم لم تَتِمّ، ومن ليس له عقل إذا غُفِلَتْ عنه وقتا ما، فسد أمره، وتلف حاله، فى الغالب . . . وينبغى له إذا وكل بعضهم ببعض ، ألا يجعل صبيانا معلومين لشخص واحد منهم، بل يبدل الصبيان فى كل وقت على العرفاء، مرة يعطى صبيان هذا لهذا، أو صبيان هذا لهذا، لأنه إذا كان لواحد منهم صبيان معلومون، فقد تنشأ بينهم مفاسد، بسبب الودّ، لا يُشْعَرُ بها . . . فإن كان الصبيان كلهم صغارا، فلا بد من مباشرة ذلك كله بنفسه" (٢) .

وهكذا يمكن أن نختم الحديث عن أخلاق المعلم فى الإسلام، بتلخيص معالم هذه الأخلاق، من خلال تعريف بعض العلماء المعاصرين والسابقين على حدٍّ سواء، للمعلم، بأنه هو "الذى يتعهدهم منذ الصباح الباكر سحابة النهار، وهو الذى يطعمهم أو يلقنهم المبادئ المختلفة، وهو الذى يرشدهم إذا أخطئوا السبيل، وهو الذى يؤمّهم فى الصلاة، إذا حضر وقتها، وله عليهم سيطرة شديدة، تسمح له أن يضربهم، فى بعض الأحيان، فهو منهم بمنزلة القائد، والصبيان فى هذه السن الصغيرة يكونون كالعجينة، التى يسهل تشكيلها، ولهذا نجد الصبيان يحاكون المعلم فى كل شىء، ومن هنا تنطبع شخصية الصبيان بطابع المعلم" (٣). وإن كان ابن جماعة يرى أن "جميع ما ذُكِر من فضيلة العلم والعلماء، إنما هو فى حق العلماء العاملين، لا مَنْ طلبه بسوء نيّة، أو خُبْث طَوِيّة أو لأغراض دنيوية، من جاه أو مال أو تكاثُر فى الأتباع والطلاب" (٤) .

أخلاق المتعلم فى الإسلام :

إذا كانت أخلاق العالم ـ أو المعلّم ـ فى الإسلام، تتلخّص فى تزويد طلاب العلم بالعلم، تقرّباً إلى الله تعالى، وتملك أسباب هذا التزويد ووسائله، ومن بينها المحبّة والمودّة وحسن الصلة، فإن أخلاق المتعلم فى الإسلام تتلخص فى معاونة المعلم فى القيام برسالته تلك .

---

(١) ابن سحنون (مرجع سابق)، ص ٩٨ .
(٢) ابن الحاج العبدرى (أبو عبد الله محمد بن محمد العبدرى القاسى المالكى) : مدخل الشرع الشريف على المذاهب ـ الجزء الثالث ـ الطبعة الأولى ـ المطبعة المصرية بالأزهر ـ القاهرة ـ ١٣٤٨ هـ ـ ١٩٢٩ م، ص ٣١٤ .
(٣) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى (مرجع سابق)، ص ١١٢ .
(٤) ابن جماعة (محمد بن ابراهيم بن سعد الله) (مرجع سابق)، ص ١٣ .

وتتحقّق هذه المعاونة من خلال سلوك الطالب ذاته، سواء مع معلّمه، أو مع تحصيل العلم ذاته، وهما أمران متلازمان، حيث يرى مفكرو التربية المسلمون أنه ينبغى "لطالب العلم أن يكون مستفيدا فى كل وقت، حتى يحصل له الفضل"، و "أن يغتنم الشيوخ ويستفيد منهم، ولا يتحسّر لكل ما فات، بل يغتنم ما حصل له فى الحال والاستقبال .

ولا بدّ لطالب العلم من تحمّل المشاقّ، والمذلّة فى طلب العلم . والتملّق مذموم، إلا فى طلب العلم، فإنه لا بدّ له من التملّق للأستاذ والشركاء وغيرهم، للاستفادة منهم" (١) .

وطريق العلم عند مفكرى التربية المسلمين طريق شاقّ طويل، ومن ثمّ ينبغى - عندهم - لطالب العلم" أن يثبُت ويصبر، على أستاذ وعلى كتاب، حتى لا يتركه أبتر، وعلى فنّ حتى لا يشتغل بفن آخر، قبل أن يُتقن الأول، وعلى بلد حتى لا ينتقل إلى بلد آخر، من غير ضرورة، فإن ذلك كله يفرّق الأمور، ويشغل القلب، ويضيّع الأوقات، ويؤذى المعلم".

"وأما اختيار الشريك، فينبغى أن يختار المُجِد والورِع وصاحب الطبع المستقيم، ويفرّ من الكسلان والمعطّل والمكثار والمفسد والفتّان" (٢).

ويُسهب ابن جماعة، فى الحديث عن تفصيلات سلوك الطالب مع معلمه إسهابا يجعله يُحيط بكل جوانب هذا السلوك، فعلى طالب العلم -"أن ينقاد لشيخه فى أموره، ولايخرج عن رأيه وتدبيره، بل يكون معه كالمريض مع الطبيب الماهر، فيشاوره فيما يقصده، ويتحرّى رضاه" (٣)، و "أن ينظره بعين الإجلال، ويعتقد فيه درجة الكمال، فإن ذلك أقرب إلى نفعه به" (٤)، و"يعرف له حقّه، ولا ينسى فضله" (٥)و"أن يصبر على جفوة تصدُر من شيخه، أو سوء خُلق، ولا يصدّه ذلك عن ملازمته" (٦)، و "أن يشكر الشيخ على توقيفه على ما فيه فضيلة، وعلى توبيخه على ما فيه نقيصة، أو كسل يعتريه، أو قصور يعانيه" (٧)، و "أن لا يدخل على الشيخ فى غير المجلس العامّ، إلا باستئذان، سواء كان الشيخ وحده، أو كان مع غيره" (٨).

---

(١) نصير الدين الطوسى : آداب المتعلمين - تحقيق الدكتور يحيى الخشاب - فصلة من مجلة معهد المخطوطات - القاهرة - المجلد الثالث - ١٩٥٧، ص ٢٨١ .

(٢) كتاب تعليم المتعلم، طريق التعلم، للشيخ العالم العامل، الإمام برهان الإسلام الزرنوجى، تلميذ صاحب الهداية - مخطوط بمديرية الآثار العامة ببغداد - تحت رقم ١٠٣٩٢٩ - فى ١٨ / ٩ / ١٩٧٣، ص ٩.

(٣) ابن جماعة (مرجع سابق)، ص ٨٧ .

(٤) المرجع السابق، ص ٨٨ .

(٥) المرجع السابق، ص ٩٠ .

(٦) المرجع السابق، ص ٩١ .

(٧) المرجع السابق، ص ٩٢ .

(٨) المرجع السابق، ص ٩٣، ٩٤ .

و "أن يجلس بين يدى الشيخ جلسة الأدب" (١)، و "أن يُحْسِنَ خطابه مع الشيخ بِقَدْر الإمكان" (٢)، و "لا ينبغى للطالب أن يكرّر سؤال ما يعلمه، ولا استفهام ما يفهمه، فإنه يضيع الزمان، وربما أضجر الشيخ" (٣)، و "أن لا يسبق الشيخ إلى شرح مسألة، أو جواب سؤال منه، أو من غيره، ولا يساوقه فيه، ولا يظهر معرفته به، أو إدراكه له قبل الشيخ، فإن عرض الشيخ عليه ذلك ابتداء، والتمسه منه، فلا بأس .

وينبغى أن لا يقطع على الشيخ كلامه، أىّ كلام كان، ولا يسابقه فيه" (٤)، و "إذا ناوله الشيخ شيئا تناوله باليمين، وإن ناوله شيئا ناوله باليمين" (٥)، و "إذا مشى مع الشيخ، فَلْيَكُنْ أمامه بالليل، وخلفه بالنهار، إلا أن يقتضى الحال خلاف ذلك، لزحمة أو غيرها، ويتقدم عليه فى المواطئ المجهولة الحال، كوحل أو حوض، أو المواطئ الخطرة " . "وإذا مشى أمامه، التفت إليه بعد كل قليل." " ولا يمشى لجانب الشيخ إلا لحاجة" (٦) . "وإذا صادف الشيخ فى طريقه، بدأه السلام" (٧) .

ومثل هذا السلوك الذى يدعو إليه ابنُ جماعة وغيره، لا يدلّ على خضوع للشيخ فى ذاته من جانب المتعلم، كما يدلّ على ذلك ظاهر اللفظ، بقدر ما يدلّ على همّة لازمة لتحصيل العلم، لا يمكن تحصيله بدونها، و "الهمّة العالية ضرورية لطالب العلم"، وهى "باعث على الحركة، بل هى فى ذاتها حركة داخلية، تؤدّى إلى حركة خارجية، أو سلوك يتميّز بالإقبال والحماسة" (٨) .

وهذه الهمّة العالية، تستمدّ طاقاتها من نيّة طالب العلم ذاته، وهى ـ عند المسلم ـ إرضاء الله، حيث يرى الزرنوجى أنه "ينبغى أن ينوى المتعلم بطلب العلم رضاء الله تعالى، والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه وسائر الجهّال، وإحياء الدين، وإبقاء الإسلام، فإن بقاء الإسلام بالعلم، ولا يصحّ الزهد والتقوى مع الجهل". "وينوى به الشكر على نعمة العقل، وصحّة البدن، ولا ينوى به إقبال الناس إليه، ولا استجلاب حُطام الدنيا، والكرامة عند السلطان وغيره"، " اللهم إلا إذا طَلَبَ الجاه، للأمر بالمعروف، والنهى عن المنكر، وتنفيذ الحقّ، وإعزاز الدين، لا لنفسه وهواه" (٩) .

---

(١) المرجع السابق، ص ٩٧ .
(٢) المرجع السابق، ص ١٠١ .
(٣) المرجع السابق، ص ١٠٦ .
(٤) المرجع السابق، ص ١٠٦، ١٠٧ .
(٥) المرجع السابق، ص ١٠٨ .
(٦) المرجع السابق، ص ١١٠ .
(٧) المرجع السابق، ص ١١١ .
(٨) دكتور سيد أحمد عثمان : التعليم عند برهان الإسلام الزرنوجى (المتوفى سنة ٥٩١ هـ ـ ١١٩٥ م) ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م، ص ٤٥ .
(٩) كتاب تعليم المتعلم، طريق التعلّم (مرجع سابق)، ص ٦ .

الفصل الرابع

التربية الإسلامية ... رؤية موضوعية

بعد ما سبق فى الفصل الماضى من (رؤية فلسفية) لقضية التربية الإسلامية، وهى رؤية تتّصل بما يجب أن يكون فى مجال التربية الإسلامية، فى ضوء الكتاب والسنة، وفى ضوء ما تحقّق تاريخيا من (نظام) محدّد، واضح المعالم مبنىّ على الكتاب والسنّة، وقادر - فى الوقت ذاته - على أن يستجيب لتغيّرات العصر، ويتطوّر معها .. يسانده - بطبيعة الحال - فقه الفقهاء، ورؤى الفلاسفة والمفكرين المسلمين .. بعد هذه الرؤية الفلسفية لقضية التربية الإسلامية، لا يكون أمامنا إلا أن نختم هذا الجزء الثانى من الكتاب، بالفصل الرابع، وأن نخصّصه لنفس القضية - قضية التربية الإسلامية، ولكن من خلال (رؤية موضوعية) لها .

ومن خلال هذه (الرؤية الموضوعية) لقضية التربية الإسلامية، يتمّ الوقوف على ما هو كائن فى بلاد العرب والمسلمين، مما يمكن أن يعدّ (عائقا) يحول دون تنفيذ التربية الإسلامية، على النحو الذى يجب أن تكون عليه .

ويبدأ هذا الفصل - الرابع والأخير - بالمقولة الخامسة والعشرين، التى تدور حول (مشكلة النموذج)، المتّخذ للتنمية، وللحياة عموما، فى بلاد العالم الثالث؛ ومن بينها البلاد العربية والإسلامية، وهو النموذج الغربى، المضادّ فى كثير من عناصره للنموذج الإسلامى للتنمية والحياة على السواء، مما يلقى بظلّه الثقيل على التربية .. الإسلامية .

ثم ينتقل الفصل إلى المقولة السادسة والعشرين، التى تضع اليد على (عقبات فى طريق التربية الإسلامية) - وهى عقبات ليست معزولة عن العقبات العامّة، ولكنها - هنا - تدور حول التربية، بصورة مباشرة .

وحتى لا تعنى المقولتان السابقتان أن الوضع مما يدعو إلى اليأس أو القنوط - كانت المقولة السابعة والعشرون - والأخيرة - حول حلول عملية وممكنة فى مجال التعليم الجامعى، مما يفتح المجال للدراسة، فى سائر مجالات التربية الإسلامية، غير التعليم الجامعى .

المقولة الخامسة والعشرون

مشكلة النموذج والتقدم التربوي

في عالمنا المعاصر (*)

في عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي نعيشه اليوم، صارت بلاد العالم الثالث تعيش حالة من التردّي والانهيار، لم تشهد لها مثيلا من قبل، حتى في أحلك عصورها التاريخية، بما في ذلك عصر الهيمنة الاستعمارية عليها، رغم أن المفروض أن يكون تَخلُّصها من الاستعمار بدايةَ فجرها الجديد، الذي تنطلق منه إلى تحقيق آمالها الكثيرة، التي كانت تدّعي - وقت مقاومة الاستعمار - أن الاستعمار هو الذي يحول دون تحقيقها .

ومصطلح (العالم الثالث) نفسه مصطلح جديد، بدأ ينتشر بشكل واسع مع السبعينات من هذا القرن، ليحلّ محلّ المصطلح الذي عُرفتْ به فترة طويلة، وهو مصطلح (البلاد المتخلّفة)، الذي يدلّ على حقيقة هذه البلاد أكثر من أي مصطلح آخر أُطلق عليها، لتُعرَف به بين غيرها من بلاد العالم الأخرى، فإن "هذه البلاد التي يُنظر إليها على وجه العموم على أنها أقلّ غنى من البلاد الصناعية في أوربا وأمريكا الشمالية، قد سُمّيت بأسماء مختلفة كثيرة تدل عليها"، منها "البلاد (المتخلّفة)، ثم ظهرت لها أسماء أكثر تأدُّبا في الدلالة عليها، انتشرت بشكل واسع، مثل (الأقلّ تقدما)، أو (النامية)، وكان هذا المصطلح الأخير يظهر أكثر جاذبية"، ومن ثم "انتشر بشكل واسع"، "حتى كانت السبعينات، فصار مصطلح (العالم الثالث) هو المصطلح الأكثر شيوعا وانتشارا" (١) .

وتقع معظم بلاد العالم الثالث تلك في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية، في أفريقيا وآسيا (ما عدا اليابان)، وأمريكا اللاتينية، "أما الدول المتقدّمة، فإن معظمها يقع في قارّتي أوربا وأمريكا الشمالية"، "ولذلك فإن معظم الاقتصاديين المتخصّصين في دراسة التنمية يفرّقون بين (الجنوب المتخلّف) و (الشمال المتقدّم)، وعلاوة على ذلك فإنهم يقسّمون الشمال المتقدّم إلى شرق وغرب، نظرا لاختلاف النظم الاقتصادية والاجتماعية في دول شرق أوربا عنها في دول غرب أوربا وأمريكا الشمالية" (٢) .

(*) قدّمت إلى (مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة)، الذي عقدته (جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية) في عمان بالأردن، بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة - في عمان، في الفترة من ٢ / ٥ محرم ١٤١١هـ - ٢٤ / ٢٧ تموز (يوليو) ١٩٩٠م .

ومما يلفت النظر أن معظم بلاد العالم الثالث، التي هي اليوم - بالفعل - متخلّفة، كانت أرضها مهد الحضارة الإنسانية الأولى، وأن هذه الأرض لا تزال في معظمها المصدر الأساسي للمادّة الأولية أو الخام، التي تقوم عليها الصناعة في البلاد الصناعية المتقدّمة، مما يعني أن تقدّم البلاد المتقدمة، وتخلّف بلاد العالم الثالث، ليس سببه الموارد الطبيعية المتوفرة لهذه البلاد وتلك، وإنما هو يعود إلى المصادر البشرية، فإن اليابان على سبيل المثال، تحتلّ "المركز الاقتصادي الثالث في العالم (بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي)" (٣)، كما هو معروف، رغم أنها كانت متخلّفة كغيرها من البلاد (الشرقية) أيام التوسّع الاستعماري الكبير في نهايات القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر الميلاديين، وأنها تعرّضت لما تعرّضت له غيرها من البلاد غير الأوربية من ضغوط وقتئذ، حتى صارت سياستها - كسياسات غيرها من تلك البلاد غير الأوربية - "تتّسم بردّ فعل للضغوط الخارجية من الدول الغربية، التي كانت تستخدم إما القبضة المدرّعة، أو التهديد بالقبضة المدرّعة" (٤).

يضاف إلى ذلك أن اليابان فقيرة في مصادر ثروتها الطبيعية، على الأقل مقارنة بجارتيها الهند والصين، اللتين سبقتهما على طريق التقدّم بمراحل، على حد تعبير نايلر (٥)، وأنها دخلت حربين عالميتين اثنتين في النصف الأول من هذا القرن، خرجت من أولاهما منهكة، ومن الثانية محطّمة تماما، كما هو معروف من تاريخنا المعاصر.

وهذا الذي قيل عن اليابان، يمكن أن يقال عن الدنمرك وسويسرا، على نحو أو آخر، فكل منهما "أسرفت في استثماراتها في التعليم" (٦)، على حد تعبير هاربيسون ومايرز، عند حديثهما عن التجربة اليابانية.

على أن حصر المشكلة في مخصّصات التعليم من الدخل القومي وحدها ليس دقيقا تماما، فثمّة بلاد متخلّفة - أو نامية، إذا نحن استخدمنا التعبيرات الأكثر رقّة، وإن كانت أقل دقّة - تبالغ مبالغة أشدّ في هذا (الإسراف) في الاستثمار في التعليم، على نحو ما يلاحظ هاربيسون وما يرز في مكان آخر من نفس دراستهما السابقة (٧)، والنموذج الواضح عليها هو بلاد العالم الثالث البترولية، التي تفجّر الذهب الأسود من باطن أرضها، في وقت تزايد فيه الطلب العالمي على هذا الذهب الأسود، وزادت أسعاره العالمية بطريقة مفاجئة، مما كان سببا في ثرائها المفاجئ أيضا (٨).

بل إنى لا أبالغ إذا أنا ادَّعيت أن القضيَّة ليست قضيَّة تعليم يؤدِّى إلى نموّ اقتصادى بالضرورة، ولا تعليم يؤدى إلى التخلُّف بالضرورة، فقد كان التعليم وراء النهضة اليابانية الكبرى، رغم ما مرَّت به اليابان من أزمات وحروب وتدمير، كما تُجمع كل الدراسات (٩)، ولكن هذا التعليم أيضا كان وراء ما مرَّت به مصر من أزمات، خاصَّة بعد الحرب العالمية الثانية، حيث صار التعليم سببا من أسباب (البطالة) فى مصر، لأنه ارتبط منذ نشأة التعليم الحديث فى مصر فى مطالع القرن التاسع عشر الميلادى بالوظيفة، لأسباب كانت لها وجاهتها وقتها، زالت ولم يزَل - بزوالها - ارتباط التعليم بالوظيفة، "حتى صار التعليم فى مصر اليوم عبئا على الدولة، بسبب (التزامها) بتشغيل الخريجين، بعد سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات من تخرُّجهم، حينما تتمكَّن من إيجاد (أماكن) للخرِّيجين، تضعهم فيها، لحاجة الخرِّيجين إلى الوظيفة، لا لحاجة الوظائف إلى الخرِّيجين"، "لأنهم لم يتعلَّموا فى المدرسة ما يؤهِّلهم لغيرها"، وكانت النتيجة أن "زاد عدد الموظفين، وقل عدد العاملين المنتجين، فزادت أعباء الحياة على هؤلاء وهؤلاء" (١٠) .

ومِمَّاله مغزاه فى هذا المجال، أن مصر سبقت اليابان على طريق التقدُّم بقرابة نصف قرن من الزمان، وأن من بين البلاد التى أرسل إليها رائد النهضة اليابانية الإمبراطور ميجى Miji (١٨٦٨ - ١٩١٢م) "بعثاته، مصر، للوقوف على أسرار (تقدُّم) أبنائها" (١١) .

وهكذا تتقدم اليابان بفضل التعليم حتى تحتلّ المركز الاقتصادى الثالث فى العالم كما سبق، وتتخلَّف مصر بسبب نفس التعليم، الذى سبقت اليابانَ إلى الاهتمام به، بنصف قرن من الزمان، رغم أن النموذج الذى أخذت به كل منهما واحد، هو النموذج الغربى - نفس النموذج الذى أخذ به الاتحاد السوفيتى فى الربع الأول من القرن العشرين - بعد مصر بأكثر من قرن من الزمان، مما يدلّ على أن (التعامُل) مع هذا النموذج كان هو الفيصل فى تحقيق التقدُّم المرجو، أو تحقيق ... نقيضه .

تحديد النموذج التربوى وأهميته :

يُعرَّف النموذج Model, Modele بأنه "الشكل الذى يحمل أخصَّ الصفات التى يتميَّز بها معظم أفراد فئة ما، ويُعتبر (عيِّنة) مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها فى مجموعها"، أو بأنه "نمط من العلاقات المتصوَّرة أو الملموسة، التى يشاهدها الإنسان فى ملاحظاته للعالم، كأنماط السلوك الاجتماعى أو أنماط البناء الاجتماعى" (١٢) .

وهكذا "تُعتبر النماذج هى القنطرة التى تربط بين النشاط العقلى المجرّد الخالص، والتطبيق العملى" (١٣)، على حد تعبير كنيزيفتش، بوصف "النموذج هو التمثيل للحقيقة" (١٤)، سواء كانت هذه الحقيقة موجودة بالفعل فى مكان ما، أو كانت مجرّد حلم يرجى تحقيقُه على أرض الواقع. وأيا كان (مصدر) النموذج، فإن "صناعة النماذج Model making تُعتبر صناعة متطورة اليوم بشكل كبير فى مجالات كالتربية والهندسة والصناعة والقوات المسلّحة وغيرها، مثلما تُعتبر من الهوايات الشائعة بشكل واسع أيضا" (١٥).

وتقف صناعة النماذج تلك وراء ما حققه الإنسان من قفزات حضارية، فى الماضى والحاضر على السواء، حيث "تنحصر قيمة النموذج فى منفعته فى الدراسة، وفى وضع النظريات والتفسيرات والتنبُّؤات، وفى التقدُّم العلمى بوجه عام" (١٦)، وحيث "يُعْتَبَر عالم الحقيقة المُدْرَكة نتاج تنظيم المُدركات، طبقا لبعض النماذج المكتَسَبة عن طريق التعلُّم" (١٧).

ولعل أقدم مَثَل لمثل هذه النماذج هو (جمهورية أفلاطون)، التى كتبها أفلاطون Plato (٤٢٧ ـ ٣٤٨ ق.م) بعد أن "عاش فترة الصراع الرهيب بين أثينا واسبرطة، وشَهد بعينيه هزيمة أثينا على يد اسبرطة، فى الحروب البيلوبونيزية، ثم شَهد عودة الحياة إليها ثانية، واندحار اسبرطة"، حيث "ضاق ذرعا بتلك الحياة التى تحياها أثينا، أقرب إلى (الفوضى)، ولم يتحمّل تلك الأيديولوجيا الفردية والجماعية الموجودة فى وقته، ورآها نذير شرٍّ على أثينا وعلى كل بلاد اليونان، فاعتزل الحياة فى أكاديميّته الشهيرة". "وتصور مجتمعا جديدا، بأيديولوجيا جديدة، قوامها (الانضباط)، الذى يحسّ فيه كل فرد بالأمن والسعادة معاً، بعيدا عن الديموقراطية الغوغائية الأثينية، والديكتاتورية الاستبدادية الاسبرطية، لأن الحياة الغوغائية الفوضوية لا تقلّ خطرا ـ فى نظره ـ عن الحياة الديكتاتورية الاستبدادية، ولذلك نلمح فيما كتب ـ فى عزلته هذه ـ سخَطه على (الفوضى) الأثينية، مماثلا لسَخَطه على (الديكتاتورية) الاسبرطية" (١٨).

وإذا كان (النموذج) الأفلاطونى نموذجا (وسطا) بين نموذجين حيّين كان أفلاطون معاصرا لهما، فقد كان النموذج الذى قدّمه سير توماس مور Sir Thomas More بعد ذلك بقرابة العشرين قرنا من الزمان (سنة ١٥١٦م) عن (جزيرة الخيال)، نموذجا خياليا صرفا، وإن كان قد "تأثر بأفلاطون بطريقة مباشرة، واعترف بمصدر أفكاره، بصراحة" (١٩)، حيث كانت ظروف إنجلترا السير توماس مور، وهو يكتب جزيرة خياله، قريبة الشبة بظروف أثينا أفلاطون وهو يكتب جمهوريته .

وقد كان النموذجان حاضرين تماما فى ذهن البلاشفة بعد سيطرتهم على السلطة فى روسيا سنة ١٩١٧م، كما هو معروف. ولأن النموذجين اللذين احتذاهما البلاشفة نموذجان خياليان، لا يمكن تحقيقهما فى دنيا الواقع، فقد سلك كارل ماركس Carl Marx (١٨١٨ - ١٨٨٣م) طريق معالجة الواقع الذى كان يعيشه، وهو واقع أوربا القرن التاسع عشر، حيث "التبدلات التى طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية، فى عصر ازدهار الرأسمالية والصناعة، دون الانصراف إلى الغيبيات والأفكار المجردة" (٢٠)، فكانت "أهدافه هى أهداف رجل ثورى، ولكن أدواته ووسائله كانت أدوات العالم" (٢١)، على حد تعبير جالبريث .

وكانت الوسيلة التى توصل إليها لتحقيق نموذجه الخيالى أو الحالم أو الطوباوى Utopian هذا، هى تكوين (طليعة) يتمكن - بها - من أن ينقضّ على السلطة، ويتولى إحداث ما يريد إحداثه من تغييرات فى المجتمع من خلالها، حيث يرى "أن كل الطبقات التى كانت تستولى على السلطة فيما مضى كانت تحاول تثبيت أوضاعها المكتسبة، بإخضاع المجتمع بأسره لأسلوب التملك الخاصّ بها . ولا تستطيع البروليتاريا الاستيلاء على القوى المنتجة الاجتماعية، إلا بهدم أسلوب التملك الخاصّ بها حاليًا، وبالتالى بهدم كل أسلوب للتملك. مرعىّ الإجراء إلى يومنا هذا، ولا تملك البروليتاريا شيئا خاصًا بها حتى تصونه وتحميه، فعليها إذن أن تهدم كلّ ما كان يحمى ويضمن الملكية الخاصة" (٢٢) .

وقد استطاع لينين V.I.Lenin (١٨٧٠ - ١٩٢٤م) أن يكوّن هذه الطليعة بالفعل فى روسيا، وأن ينظّم صفوفها، لينقضّ بها على السلطة فيها سنة ١٩١٧، حيث استطاع البلاشفة "أن يقبضوا على زمام الثورة الروسية، بعد انهيار دولة آل روما نوف" (٢٣)، فى أعقاب الحرب العالمية الأولى، وكأثر من آثارها، وبذلك استطاع أن يعلن "ديكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat" (٢٤)، واثقا من إمكان تحقيق ما يريد تحقيقه، فإنه "إذا كان القيصر قد تمكّن من حكم روسيا بمائة وثلاثين ألفا من أفراد الطبقة الأرستقراطية، فإن البلاشفة يمكنهم أن يفعلوا ذلك بمائتين وأربعين ألفا من البلاشفة" (٢٥)، الذين أطاح بهم بعرش القياصرة، والذين كانوا ينتمون إلى الجماهير الروسية العريضة، ومن ثم كانوا أقدر على الإحساس بنبضها (٢٦).

ولم يكتف لينين بالسلطة كأداة يحقق بها نموذجه، بل إنه اتّخذها أداة يتوصل بها إلى أداة أخرى تُعتبر أداته الرئيسية فى هذا التحقيق، وهى التربية، حيث تفوّق البلاشفة فى نظرتهم إلى التربية - على حدّ تعبير جورج كاونتس - "على زعماء أىّ مجتمع آخر على ظهر الأرض. ولا تقلّ عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم، ومحتويات البرامج المُعَدّة لتشكيل عقول الشبّان و (الكبار)، عن عنايتهم بعتاد قوّاتهم المسلّحة، أو بنظامهم الاقتصادى، لأنهم يرون

أن التربية (سلاح بتّار) فى (قضية الشيوعية)، ولولا ما أنشاه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق، لمّا كان لهم من القوّة ما يستمتعون به اليوم" (٢٧).

ولا تقلُّ هذه الأداة التى اتّخذها لينين - والبلاشفة معه - لتحقيق النموذج الماركسى، أهميّة - عند جورج كاونتس - عن السلطة التى تربّع عليها، فى نقل هذا النموذج من حيّز الخيال إلى نطاق الواقع، فإن "منهج التعليم المنظّم، الذى وضعه الحزب الشيوعى، ثم عدّله ووسّع مداه، ليُعَدُّ، بعد الدكتاتورية نفسها، الوسيلةَ التى يُستطاع بها فهم المارد الجبّار. ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوى التعليم النظامى، أكثر مما حشدته أيّة دولة أخرى فى التاريخ كلّه، كى ينال أغراضه، ويتقدّم نحو أهدافه المستقبلة البعيدة، ولم يكن ينافسها فى ذلك الميدان خلال العصر الحديث إلا ألمانيا تحت حكم النازيين، واليابان الإمبراطورية، تحت حكم الطبقة العسكرية. لكن الحكم النازى، والعسكرى اليابانى، لم يَطُلْ عهدهما حتى تبلغ برامجهما التعليمية حدّ الكمال" (٢٨). كما حدث بالنسبة للنظام الشيوعى كما هو معروف .

وثمة نموذج مناقض لهذا النموذج الطوباوى جملة وتفصيلا، هو النموذج البراجماسى Pragmatic - الأمريكى، الذى قام على أساس نقل (الهياكل) القائمة فعلا فى أوربا إلى (الأرض الجديدة) (٢٩)، حيث نقل المهاجرون معهم إلى أمريكا - بعد اكتشافها - ما تركوه من أنماط حياة فى أوطانهم الأم، فقد كانت المستعمَرات الأمريكية الأولى "تشابه إلى حدّ كبير، المجتمعات الأوربية فى ذلك الوقت. فالطريقة التى حكم بها هؤلاء المهاجرون الأوائل أنفسهم، والطريقة التى عاشوا بها، والطريقة التى نظّموا بها مجتمَعاتهم، كانت كلّها ذات طعم أوربى" (٣٠).

ولما كان المهاجرون الأوائل ينتمون إلى بلاد أوربية مختلفة، فقد صارت (الأرض الجديدة) بوتقة تتفاعل فيها مختلف الثقافات الأوربية، من ناحية، وتتفاعل فيها هذه الثقافات الأوربية مع (واقع) الحياة الجديدة ومتغيّراتها من ناحية أخرى، حتى إن الدستور الأمريكى ذاته، "ما هو إلا توفيق بين الفلسفة الأوربية الغربية فى عصر التنوير، والخبرة العملية للمستعمِرين الأمريكيين الأوائل" (٣١).

وقد اعتمد هذا النموذج أيضا على التربية بشكل واسع، لا "لتغيير مجرى التاريخ، وتغيير طبيعة الإنسان" (٣٢)، أو - بعبارة أخرى - لهدم البنيان الاجتماعى القائم هدما، ليتمّ بناء البنيان الاجتماعى المراد إقامته على أنقاضه، كما رأينا من قبل فى النموذج الشيوعى، ولكن (للتقريب) بين المهاجرين جميعا، ومساعدتهم على التخلّى عن ثقافاتهم التى

نشئوا فى ظلالها، والاندماج فى الثقافة الجديدة، التى كانت لا تزال فى طور التكوين، ولذلك فقد "كانت التربية للمواطنة، أو الصبغ بالصبغة الأمريكية، أو الأمركة Americanization، للصغار والكبار على السواء، هدفا من أهداف التربية الأولى فى المدارس الأمريكية" (٣٣).

وفى الوقت ذاته، كانت التربية وسيلة (المهاجرين) الجُدُد إلى (الأرض الجديدة) لتحقيق المستقبل الأفضل، الذى من أجله كانت هجرتهم تلك إلى هذه الأرض، وكانت (المدرسة) - فى نظر الأمريكيين - ولا تزال - "هى الوسيلة للتقدم الاجتماعى، والوسيلة للوصول إلى المجتمع الأحسن، والوفاء بحاجات الفرد والمجتمع على السواء" (٣٤)، ومن ثم كانوا ينظرون إليها - ولا يزالون - نظرة "تقديس وإجلال وإكبار، ويعتقد الأمريكيون جميعا، أنه بالتربية والتعليم، تستطيع الولايات المتّحدة أن تقود العالم فى الأفكار والاختراعات والصناعات، ولذلك يدفعون ضرائب التعليم بقلوب راضية، ونفوس مطمئنة"، و "يعدّونها ضرورية لرقىّ الأمة، وسعادة المجتمع، ويثقون بأن سعادة الشعب تتوقّف على ذكائه، وتربيته تربية حقّة، ويعتقدون أن الإنفاق على تعليمه أفضل الوسائل للغِنى والثروة" (٣٥).

وإضافة إلى اعتماد الأمريكيين على التربية منذ اللحظة الأولى للهجرة إلى هذه (الأرض الجديدة)، كانت (الأرض الجديدة) (حقل تجارب)، إن صحّ هذا التعبير، فعليها تمّ جلب (النماذج) الأوربية فى مختلف مجالات الحياة، واختبارها على أرض الواقع، للتوصل إلى مدى صلاحيتها للتطبيق فى (التربة) الأمريكية، قبل استزراعها فى هذه (التربة)، وإجراء ما يمكن إجراؤه فيها من تعديلات حتى تُناسب هذه (التربة) تماما، فقد "كان فى رحاب القارّة الأمريكية الخالية، أوسع مجال للابتكار والتجديد والمغامرة" (٣٦)، على حدّ تعبير فشر .

وقد تعرّض للتجريب (كلّ شىء) تقريبا فى هذه (الأرض الجديدة)، بدءا من فلسفة الحياة العامة، وهى البراجماسية Pragmacy، التى ترتبط - فى الواقع - "بالتراث التجريبى البريطانى، الذى يؤكّد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسيّة" (٣٧)، والتى تعتبر "العقل نشيطا واستطلاعيا، وليس سلبيا ومتقبّلا، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة، بل إنه يصنعها" (٣٨)، إلا أنها تَعتبر (المعرفة) مُفيدة، لأنها تؤدى إلى تحسين سُبُل الحياة، حيث "لاتصبح الأفكار تأمُّلات، وإنما مُوَجَّهة نحو منفعة محدودة، سواء فى بناء العلم والمعرفة النظرية، أو فى تلبية رغبات الإنسان، وتحقيق أهدافه" (٣٩)، ولذلك سُمّيَتْ - أيضا بـ "(الذرائعية)، (أى القول بأن قيمة الفكرة، هى فى صلاحيتها لأن تكون ذريعة للعمل)" (٤٠).

وقد بلور هذه الفلسفة - كما هو معروف - وفصلها عن إطارها التجريبي البريطاني - كما سبق - وليم جيمس William James في أعقاب استقلال البلاد عن بريطانيا، ثم زادها بلورة وتعبيرا عن الأيديولوجيا الأمريكية، تشارلس ساندرز بيرس C.S.Pierce (١٨٣٩ - ١٩١٤م)، ثم تمكن جون ديوي John Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢م) من اشتقاق فلسفة تربوية منها، تنْبُع منها وتُعبِّر عنها في الوقت ذاته، حتى صار - بحق - "فيلسوف أمريكا، المعبِّر عن روحها، وقائد نهضتها التعليمية" (٤١).

وهكذا وصل النموذج الأمريكي - الليبرالي - الغربي إلى قمة نُضجه، وإلى نفس القمّة وصل النموذج التربوي المشتقّ منه، والمفصّل عليه، لتشكيل الإنسان (والمجتمع) الذي يحقق هذا النموذج أهدافه، مستخدما أساليب ووسائل، تتّفق مع المنظور إلى الإنسان (والمجتمع)، كما تمخّض عنه الإصلاح الديني في الغرب، وما ترتّب على هذا الإصلاح من آثار في حياة الناس والمجتمعات في الغرب، تماما مثلما وصل النموذج السوفيتي - الشيوعي - الشرقي، ووصل نموذجه التربوي، إلى قمّة نُضجه، رغم تناقُضه مع النموذج السابق، سواء في الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وفي الوسائل التي يتّخذها لتحقيق هذه الأهداف، وفي منظوره إلى الإنسان والمجتمع، لأنه ردّ فعل له في الواقع، وقد نجح النموذجان - رغم تناقُضهما - لأن كلا منهما كان صادقا في التعبير عن البيئة التي رُسِم لها، وفي الاستجابة لحاجاتها، ومن ثم كان حظّه من النجاح ما نراه للبلد الذي طُبِّق فيه كل منهما، من المنزلة والمكانة، في عالمنا المعاصر .

فلسفة النموذج التربوي :

يُعرَّف المجتمع بأنه "وجود تاريخي، بمعنى أنه جمّاع خبرات التاريخ الثقافي، الفردي والعام" (٤٢)، ويُعرَّف النظام بأنه "مجموعة من العناصر المتفاعلة، التي تكوّن كلا واحدا، له وظائف معيّنة"، و "يؤدي هذا الكل نشاطا هادفا، وله سمات تُميِّزه عن غيره، وأن هذا النظام يقيم علاقات مع البيئة التي تحيط به، فالنظام يوجد في زمان معيّن، ومكان معيّن" (٤٣)، وتُعرَّف البنية Structure بأنها "يمكن اعتبارها - باختصار شديد - النمط الذي تمّ تأسيسه على عدد من العلاقات التي قامت بين أعضاء - أو أجزاء - منظمة ما" (٤٤).

وهكذا، فإن "الإصلاحات التي تتمّ في المجتمع على نطاق واسع، تعني عادة تغييرات أساسية في البِنَى Structures الاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية والسياسية للأمة، وهي تحدث عادة بعد الثورات، أو الهزات السياسية العنيفة، وإن كان من الممكن حدوثها بطريقة تدريجية أيضاً" (٤٥).

ومعنى ذلك أن النموذج المقترَح لمجتمع ما، لابدّ أن يراعى ظروف ذلك المجتمع، وتاريخه الماضى، وطموحات أبنائه فى المستقبل، فإن "نجاح الحلول المقترَحة إنما يتوقف على مراعاتها لظروف البلد الخاصّة، الذى تُقترح له هذه الحلول، إضافة إلى ظروفه المحلّية والإقليمية، مما يَجِب أن يُوضَع فى الاعتبار عند اقتراح سياسة ما، لبلد بعينه" (٤٦).

ويرى رينيه دوبو، أنه "مع أن الأفراد يتكيَّفون حسب البيئة التى تربَّوا فيها، إلا أن التاريخ لأىّ بلد بعينه، يُظهِر لنا أن بعض الصفات القومية تَبْقى بدون تغيير يُذْكر، فى كثير من الأجيال المتعاقبة. وهذا الاستقرار ناتج - جزئيا - عن ثبات نسبى فى البيئة المادّية لمنطقة بعينها، ولكنه صادر بصورة أكبر عن البيئة الثقافية الذاتية التولُّد، وهكذا توفّر استمرارية التأثيرات الاجتماعية .

ولكن ذلك لا يعنى أن الخلال العضوية والنماذج السلوكية لمجموعة قومية معيَّنة، ثابتة لا تتغيَّر" (٤٧).

كما يرى دوبو أن "من المؤكّد أن حياة الإنسان تتأثر بعوامل البيئة، ولكنها أيضا متكيّفة بعوامل الماضى، والأهمّ من هذا وذاك، أن حياة فرد معيَّن، أو جماعة معيَّنة، تصبح أخيرا، ما أراد الفرد أو الجماعة لها أن تكون، نتيجة سلسلة من الاختيارات الحرّة. فتاريخ فرد أو جماعة، ما هو إلا قصّة الطرق والأساليب، التى واجه بها الفرد أو الجماعة، تحدِّيات بيئتهم، مستعينين بما وُهِبُوا تكوينيا، وموجَّهين فى كل خطوة، برُؤَى أهدافهم وغاياتهم" (٤٨).

والتربية عملية اجتماعية أو مجتمعية، بمعنى أن "النظم التعليمية لا تُوجَد فى فراغ" (٤٩)، على حد تعبير هاربيمان ومدجلى، وإنَّما هى تُوجَد وسط نسيج معقَّد من العلاقات السياسية والاقتصادية، التى تحكُم الحياة فى مجتمع بعينه، على حدّ تعبير ماك لين (٥٠)، ومن ثم فإن النموذج التربوى يجب أن يُوضع فى مكانه وسط هذا النسيج المعقَّد من العلاقات، التى تحكُم الحياة فى المجتمع الذى يُوضع له هذا النموذج، بحيث يُفَصَّل عليه تفصيلا (٥١).

ولا يمكن أن ننسَى هنا - بطبيعة الحال - ما يسمِّيه هيرمان كان وزملاؤه، بالبيئة العالمية الراهنة (٥٢)، التى تلعَب دورا واضحا فى تشكيل ملامح هذا النسيج المعقَّد من العلاقات فى أى مجتمع من مجتمعات عالمنا المعاصر، وبالتالى يجب أن توضَع فى الاعتبار عند تصميم هذا النموذج، إذ "لابد لأى إنسان ينشُد إصلاح البنيان التعليمى الحاضر فى بلده، أن ينشُد نماذج يعمل على أساسها فى إصلاحه، فنحن لا نستطيع بناء نظام تعليمى فى فراغ، وإنما لابد أن نكون واقعيين، وأن تكون لدينا نماذج حيَّة، نعمل على أساسها، ومثل

هذه النماذج متوفّرة فى عالمنا المعاصر" (٥٣). على حد تعبير ماكرجى، الذى لا ينسى - رغم ذلك - أن يذكّرنا بأننا "لا نستطيع أن نتقيّد بما توصل إليه الآخرون، لأن البنيان التعليمى إنما يعتمد على قوى ثقافية وتاريخية، تختلف بالضرورة من بلد إلى آخر" (٥٤).

ومعنى ذلك أن النموذج التربوى لابُدَّ أن يُراعَى فى تصميمه ما يُراعَى فى تصميم النموذج الاجتماعى أو المجتمعى العام، من استفادة من النماذج الأخرى الموجودة خارج الحدود، على أن المواءمة بينها - أو بين واحد منها، وهو أقربها إلى هذا النموذج المنشود - وبين (التراب) الوطنى، يجب أن تكون هدف الأهداف، لأنه - بدون هذه المواءمة - يغدو النموذج المرسوم عبئًا على البلد فى تقدُّمه الذى ينشُده، بدلا من أن يكون عونا له فى هذا التقدُّم، سواء فى ذلك التقدُّم فى شتَّى مجالات الحياة فى حالة النموذج الاجتماعى أو المجتمعى العامّ، والنموذج التربوى الخاصّ، وإن كان نجاح هذا النموذج التربوى الخاصّ رهنا بمراعاته الخطوط العامة العريضة لهذا النموذج العام، كما هو معروف، حتى يمكن أن يوضَع فى مكانه الذى يستقرّ فيه فى هذا النموذج العام، لأن النموذج التربوى لا يمكن أن يوجَد - حين يوجَد - كما سبق - فى فراغ، وإنما هو يوجد فى ضوء بِنْيَة اجتماعية أو مجتمعية قائمة فى الواقع، أو يُخَطَّط لأن تُقَام .

نموذج ونموذج :

منذ قرن من الزمان تقريباً، حيث كانت التجربة اليابانية لا تزال فى بداياتها، غضَّةً طريّة، لم يَستوِ عودُها بعد، وإن أشارت دلائل كثيرة إلى طيب هذا العود - كتب جمال الدين الأفغانى (١٨٣٩ - ١٨٩٧م) عن التجربة الوليدة، رغم أن معالمها لم تكن قد اتّضحت بعد، ورغم أن المتوفّر عنها من معلومات خارج حدودها كان ضئيلا، مقارنا إياها بالتجربتين المصرية والتركية، وكانت كل منهما قد وصلت إلى منتهاها، فيقول : لقد "شيَّد العثمانيون والمصريون عددا من المدارس، على النمط الجديد، وبعثوا بطوائف من شبابهم إلى البلاد الغربية، ليحملوا إليهم ما يحتاجون له من العلوم والمعارف والصنائع والآداب، وكل ما يُسَمُّونه (تمدُّنا)، وهو فى الحقيقة تَمَدُّن البلاد التى نشأ فيها على نظام الطبيعة، وسير الاجتماع الإنسانى .

هل انتفع المصريون والعثمانيون بما قدّموا لأنفسهم من ذلك، وقد مضت عليهم أزمان غير قصيرة؟" (٥٥).

ويُجيب الأفغاني على سؤاله الذى طرحه فيقول : "نعم - ربما يُوجَد بينهم أفراد، يتشدَّقون بألفاظ الحرية والوطنية والجنسية (القومية) وما شاكلها". "ومنهم آخرون عَمِدوا إلى العمل بما وصل إليهم من العلم، فقلبوا أوضاع المبانى والمساكن، وبدَّلوا هيئات المآكل والملابس والفرش والآنية". ولكن "علَّمتنا التجارب، ونطقت مواضى الحوادث، بأن المقلّدين فى كل أمة، المنتحلين أطوارَ غيرها، يكُونون فيها منافذ وكُوى، لتَطَرُّقِ الأعداء إليها" (٥٦).

والعلاج الناجح - فى نظره - هو الرجوع إلى (الأصول الدينية الحقّة)، على حد تعبيره، فإن "الأصول الدينية الحقة، المُبَرَّأة عن مُحدَثات البِدَع، تنشِئ للأمم قوّة الاتحاد، وائتلاف الشمل، وتوسيع دائرة المعارف، وتنتهى بها إلى أقصى غاية فى المدَنيّة" . وإذا كانت "دولة اليابان قد ارتقت بتقليد الغربيين، وبدون توسُّط الدين، فذلك لأن أبناء الدولة اليابانية" قد "تركوا عبادة الأوثان"، "وجروا وراء العالم الدنيوى، فقلّدوا أعظم الأمم تقليدا صحيحا" (٥٧). "فلم يمضِ على سعْى اليابان هذا ربْع جيل، حتى انتظمت محاكمهم، وعمَّ العلمُ الصحيحُ فى ناشئتهم"، و "تمَّ لليابان الفوزُ بالتقليد النافع، وجلْب المفيدِ اللازم من العلوم والفنون والصنائع" (٥٨).

ولو أنه أُتيح للأفغانى - يرحمه الله - أن يطّلع على (حقيقة) التجربة اليابانية، كما نطّلع عليها نحن اليوم، بعد أن اكتملت واشتدّ عودها وتبلورت معالمها وصارت واضحة للعيان، لأدرك تمام الإدراك أنها كانت تتخبّط على أيامه تخبُّط التجربتين المصرية والتركية قبلَه، لولا أن تدارك اليابانيون الأمر، فعملوا على صبغ الحضارة الغربية المستورَدة بالأفكار الدينية اليابانية، "وغالبا ما يجرى التعبير عن المثل الأعلى بأنه (الروح اليابانية، والمواهب الغربية)" (٥٩)، على حدّ تعبير اللجنة الدولية التى كتبت تاريخ العالم، أو لولا عودتهم إلى ما يُسَمّى "حرفيا (إصلاح القلب)"، حيث تم التأكيد على "فضائل الولاء للامبراطور، والتقوى البَنَوية". "ولا شك أنه حتى إعادة صياغة النظام كله، تحت تأثير التعليم الأمريكى، فإن التهذيب الخُلُقى، المبنىّ على الموافقات المقدَّسة للسلطة الإمبراطورية، كانت حافزا عظيما لتغيير نسيج الاقتصاد كله" (٦٠)، على حد تعبير آدم كيرل، بعد أن كان قد ظهر - نتيجة لاستيراد النظام الأمريكى بكامله - "إحساس بالحقوق الشخصية بين أعداد متزايدة من عمّال المصانع، مما ولَّد حركة عُمّالية، ثم حركة اشتراكية، ودعوة إلى (ثقافة) تسعى للتحرُّر من الوطنية الأبوية" (٦١).

وتكاد أن تكون العودة إلى (الأصول الدينية الحقّة)، على حد تعبير الأفغانى السابق، هى الأساس الصلب الذى يُبنى عليه النموذج الناجح، على ألا نفهم هذه الأصول الدينية على أنها قاصرة على الإسلام وأصوله، إذ معنى الدين هو "ما يتديَّن به الإنسان"، وهو "الاعتقاد بالجنان، والإقرار باللسان، وعمل الجوارح بالأركان"، وهو "السيرة" و "العادة" و "الحال" و "الشأن" (٦٢)، وهو نفس المعنى الذى يُقرُّه القرآن الكريم ذاته، حيث يقول سبحانه :

ـ "قل يأيُّها الكافرون . لا أعبُد ما تعبُدون . ولا أنتم عابدون ما أعبُد . ولا أنا عابدٌ ما عبدتُم . ولا أنتم عابدون ما أعبُد . لكم دينكم وَلِىَ دين" (٦٣).

ومن ثم تكون (النماذج) المصنوعة البلاد المتقدمة نماذج دينية، بالمعنى الواسع للدين، وتكون التربية فى هذه "البلاد المتقدمة، تربية دينية، بالمعنى الواسع لكلمة الدين، شأنها فى ذلك شأن التربية فى كل حضارة سبقت حضارتنا الراهنة، ومعنى أنها تربية دينية، أن لها (خطا) واضحا تسير عليه" (٦٤).

وهذا هو الفرق بين نموذج ونموذج ـ بين نموذج يؤدِّى إلى تقدُّم، ونموذج يؤدّى إلى تخلُّف، كما رأينا فى حالات البلاد المتقدمة على اختلاف فلسفاتها وأيديولوجياتها وأنماط حياتها، وكما رأينا فى حالات البلاد المتخلفة أو النامية على اختلاف أماكن وجودها على الكرة الأرضية، وعلى اختلاف ظروف حياتها، إذ يجمع بين البلاد المتقدمة جامعٌ واحد، هو وضوح معالم (الدين) السائد فيها، فى نفوس أبناء المجتمع جميعا، وسير الحياة كلها وفق خطوطه، وتطويرها فى ضوئه، ويجمع بين البلاد المتخلفة / النامية جامع واحد، هو تقليدها لبلد من البلاد المتقدمة تقليدا أعمى، يقوم على نقل نموذج الحياة فيها إلى تُربة غير تُربته، وتكون النتيجة أن يصطدم (النموذج) المنقول بالتراث الدينى والحضارى للأمة، فيكون تخبُّط، ويكون مزيدٌ من التخلُّف .

والنموذجان على أية حال، لكل منهما أثره على النموذج التربوى فى كل منهما، فنَجد النموذج التربوى فى البلاد المتقدّمة، مصمَّما على البلد المتقدّم، لا على غيره، ونجد النموذج التربوى فى البلاد المتخلفة منقولا عن نموذج لبلد متقدّم، فتكون النتيجة أن تكون التربية فى هذه البلاد عاملا من عوامل تخلُّفها، بدلا من أن تكون عونا لها على اجتياز هذا التخلُّف .

وكلّ من النموذجين على أية حال، جدير بدراسة مستقلة .

هوامش المقولة الخامسة والعشرين ومراجعها

(1) Margaret Hardiman, and James Midgley: The Social Dimensions of Development. Social Policy and Planning in the Third World; Wiley & Sons Limited, New York, 1982, p. 10 .

(٢) على لطفى : التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية - المطبعة الكمالية - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٩.

(٣) حسين فهمى مصطفى : "أضواء على اليابان" - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد (١١٨) - يناير ١٩٧١، ص ٤٥.

(٤) ماكوتو أسو، وإيكوو أمانو : التعليم ودخول اليابان العصر الحديث - سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية - القاهرة - ١٩٧٦، ص ١٩.

(5) D.P.Nayar: "Education as Investment"-Education as Investment, Edited by : Baljit Singh; Meenakshi Prakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٦) فردريك هاربيسون، وتشارلز ا. مايرز : التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية - ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ - مراجعة محمد على حافظ - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٦٦، ص ٢٩٦.

(٧) المرجع السابق، ص٩٨.

(٨) ارجع - فى هذا المجال - إلى هذه الدراسة :

- عبد العزيز الجلال : تربية اليسر، وتخلف التنمية - رقم (٩١) من سلسلة (عالم المعرفة) - سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب - الكويت - شوال / ذو القعدة ١٤٠٥هـ - يوليو (تموز) ١٩٨٥م.

(٩) ارجع - على سبيل المثال - لا الحصر - إلى :

- فردريك هاربيسون، وتشارلز ا. مايرز (مرجع سابق)، ص ٢٩٦.

- ج.سنجلتون : المدرسة اليابانية - ترجمة الدكتور محمد قدرى لطفى وآخرين - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص٦ (من مقدمة الترجمة).

- Radhakamal Mukerjee: "Role of Education in Economic Development", Education as Investment; Op.Cit., p.2.

(١٠) عبد الغنى عبود : "ومن التعليم الابتدائى إلى التعليم الأساسى" - الباب الخامس من : فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته - تأليف دكتور عبد الغنى عبود وآخرين - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٢، ص ٥٢٩.

(١١) إدوارد ر. بوشامب : التربية فى اليابان المعاصرة - قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد العليم مرسى - مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م، ص٩ (من مقدمة المترجم).

(12) A.Zaki Badawi: A Dictionary of the Social Sciences; Libraire du Liban, Beirut, 1978, p.271.

(13) Stephen J.Knezevich: Administration of Public Education, A Sourcebook for the Leadership and Management of Educational Institutions; Fourth Edition, Harper & Row, Publishers, New York, 1984, p.134.

(14) Ibid., p.135.

(15) Encyclopaedia Britannica, A New Survey of Universal Knowledge, Volume 15; Encyclopaedia Britannica Ltd., Chicago, 1962, p.632.

(16) A. Zaki Badawi; Op. Cit., p.272.

(١٧) قاموس علم الاجتماع - حرّره وراجعه دكتور محمد عاطف غيث - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٩، ص ٢٩٢.

(١٨) عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ١٢٣ ، ١٢٤.

(19) Nicholas Hans: Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p.195.

(٢٠) عز الدين فودة : **خلاصة الفكر الاشتراكي** - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٦٨، ص ١٤.

(٢١) جون كينيث جالبريث : **أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي** - ترجمة الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة الدكتور سعيد النجار - دار المعرفة - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٨٩.

(٢٢) ماركس وإنجلس : **بيان الحزب الشيوعي** - دار التقدّم - موسكو - ١٩٦٨، ص ٥٢.

(٢٣) عباس محمود العقاد : **الشيوعية والإنسانية** - الطبعة الثانية - دار الاعتصام - القاهرة - ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ص ١٥.

(٢٤) وهيب إبراهيم سمعان: **دراسات في التربية المقارنة** - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٥٦.

(25) Goerge S. Counts: The Challenge of Soviet Education; McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1957, p.35.

(26) P.N. Pospelov (Edited by): Vladimir Ilyich Lenin, A Biography; Second Edition, Progress Pulishers, Moscow, 1966, p.331.

(٢٧) جورج كاونتس : **التعليم في الاتحاد السوفيتي** - ترجمة محمد بدران - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، ص ٤٣٨ ، ٤٣٩.

(٢٨) المرجع السابق، ص ٩.

(٢٩) عبد الغني عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** - الطبعة الثالثة - دار الفكر العربي - القاهرة - ١٩٨٠، ص ٢٣٧، ٢٣٨ - و(الأرض الجديدة) هي الاسم الذي أحبَّ المهاجرون الأوائل إطلاقه على أمريكا.

(30) Lawrence A. Cremin, and Merle L. Borrowman: Public Schools in Our Democracy; The Macmillan Company, New York, 1956. p.61.

(٣١) وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية في العصور القديمة، دراسة تاريخية مقارنة** - (دراسات في التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦١، ص ٢٨.

(٣٢) وهيب إبراهيم سمعان دراسات فى التربية المقارنة (مرجع سابق)، ص ١٤٩.

(33) I. L. Kandel: American Education in the Twentieth Century; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p.26.

(34) Francis S.Chase: Education Faces New Demands, Horace Mann Lecture, 1956; University of Pittsburgh Press, 1956, p.47.

(٣٥) عبد الله حسين التعليم العربى والجامعى - مطبعة التوفيق بمصر - القاهرة، ص ٥٢.

(٣٦) هـ.ا.ل. فشر تاريخ أوربا فى العصر الحديث (١٧٨٩ - ١٩٥٠) - تعريب أحمد نجيب هاشم، ووديع الضبع - (جمعية التاريخ الحديث) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٥٨، ص ١.

(٣٧) ج.ف. نيللر : فى فلسفة التربية - ترجمة الدكتور محمد منير مرسى وآخرين - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٦٩.

(٣٨) المرجع السابق، ص ٧٢.

(٣٩) محمود زيدان : وليم جيمس - رقم (١٠) من (نوابغ الفكر العربى) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٢٠١.

(٤٠) جون ديوى، وإيفلين ديوى : مدارس المستقبل - ترجمة عبد الفتاح المنياوى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة، ص ٢٩ (من المقدمة : جون ديوى، حياته، عمله، وأثره فى ميدان التربية والتعليم، بقلم : وليام و. بريكمان).

(41) Nicholas Hans; Op. Cit., p.27.

(٤٢) فهمى جدعان : أسس التقدم عند مفكرى الإسلام فى العالم العربى الحديث - الطبعة الأولى - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - كانون الثانى (يناير) ١٩٧٩، ص ٧ (من المقدمة).

(٤٣) نوقان عبيدات وآخران البحث العلمى، مفهومه، أدواته، أساليبه - دار مجدلاوى للنشر والتوزيع - عمان (الأردن) - ١٩٨٣، ص ٢٦٧

(44) Fremont E. Kast, and James E. Rosenzweig: Organization and Management, a Systems and Contingency Approach; Fourth Edition, McGraw Hill Book Company, New York, 1985, p.234.

(45) Ingemar Fagerlind, and Lawrence J. Saha: Education and National Development : A Comparative Perspective; Pergamon Press, Oxford, 1983, p.139.

(46) Brian Holmes: Comparative Education, Some Considerations of Method; George Allen & Unwin Ltd., London, 1981, p.48.

(٤٧) رينيه دوبو : إنسانية الإنسان، نقد علمي للحضارة المادّية - تعريب الدكتور نبيل صبحي الطويل- الطبعة الأولى- مؤسسة الرسالة- بيروت- ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م، ص ٨٥ ، ٨٦ .

(٤٨) المرجع السابق، ص ٨٤.

(49) Margaret Hardiman, and James Midgley; Op. Cit., p.192.

(50) Martin McLean: "Educational Dependency - Two Lines of Enquiry", Capter Three from: Dependence and Interindependence in Education, International Perspectives, Edited by: Keith Watson; Croom Helm, London, 1984, p.22.

(51) Ibid., p.24.

(٥٢) هيرمان كان وآخرون : العالم بعد مائتي عام، الثورة العلمية والتكنولوجية خلال القرنين القادمين - رقم (٥٥) من (عالم المعرفة) - سلسلة كتب ثقافية شهرية، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت- رمضان / شوال ١٤٠٢هـ- يوليو (تموز) ١٩٨٢م، ص ٩٠.

(53) L.Mukherjee:Comparative Education; Third Edition, Allied Publishers, New Delhi,1975, p.1.

(54) Ibid., p.1.

(٥٥) **الأعمال الكاملة لجمال الدين الأفغانى، مع دراسة عن حياته وآثـــاره** - بقلم محمد عمـــارة - دار الكاتب العربى للطباعـــة والنشر بالقـــاهرة - ١٩٦٨، ص ١٩٥.

(٥٦) المرجع السابق، ص ١٩٦.

(٥٧) المرجع السابق، ص ١٩٨ ، ١٩٩.

(٥٨) المرجع السابق، ص ٢٠٠ ، ٢٠١.

(٥٩) **تاريخ البشرية** - المجلد السادس (القرن العشرون) - التطوُّر العلمى والثقافى - الجزء الثانى - ٢ (صورة الذات، وتطلعات شعوب العالم) - إعداد اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو - الترجمة والمراجعة : عثمان نويه وآخران - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٧٢، ص ١٠٦.

(٦٠) آدم كيرل : **استراتيجية التعليم فى المجتمعات النامية (دراسة العوامل التربوية والاجتماعية، وعلاقتها بالنمو الاقتصادى)** - ترجمة سامى الجمال - مراجعة د. عبد العزيز القوصى - الجهاز العربى لمحو الأمّية وتعليم الكبار - القاهرة، ص ١٣٤ ، ١٣٥.

(٦١) ماكوتو آسو، وإيكوو آمانو (مرجع سابق)، ص ٦٣.

(٦٢) **المعجم الوسيط** - قام بإخراجه : إبراهيم مصطفى وآخرون - وأشرف على طبـعه : عبد السلام هارون - الجزء الأول - مجمـــع اللغة العربية - القـــاهرة - ١٣٨٠هـ - ١٩٦٠م، ص ٣٠٧.

(٦٣) قرآن كريم : **الكافرون** - ١٠٩ : ١ - ٦ .

(٦٤) عبد الغنى عبود : **التربية ومشكلات المجتمع** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠، ص ١٢٢.

المقولة السابعة والعشرون
عقبات في طريق التربية الإسلامية (١)

لعلّ مما يشرّح صدر المسلم الغيور على دينه في هذا العصر، تلك (الصحوة الإسلامية) التي صارت (واقعا) في حياة الناس في المجتمعات الإسلامية، أرادوا ذلك أم لم يريدوه، وأحبّوه أم كرهوه - سواء كان هذا المسلم الغيور من المشاركين في (العمل) الإسلامي على نحو من الأنحاء، أو كان من أولئك الذين يؤْثرون السلامة ويفضّلون الاكتفاء بمشاهدة ما يحدُث، دون الانغماس فيه - وتكاد القاعدة الإسلامية العريضة أن تكون من هذا الصنف الثاني من الناس، لأسباب كثيرة، ليس مجال ذكرها الآن، وإن كان (موضوع) الدراسة يفرض الإشارة إليها فيما بعد .

وقد كان لهذه (الصحوة) أثرها الواضح في السياسة والاقتصاد والاجتماع على السواء، بصورة أو بأخرى، كما كان لها أثرها الواضح في مجالات العلم والتعليم، خاصة وأن طلاب الجامعات - الذين هم (قوة مؤثّرة) في مجتمعات اليوم، سواء في تلك المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية - يمثلون قطاعا كبيرا من أولئك الذين شملتهم هذه الصحوة، فراحوا يعبّرون عنها بصورة قد لا تُعجب الكبار ذوي الخبرة من المسلمين المتحمّسين، ولكنها - بطبيعة الحال - تناسب سنّهم وتفكيرهم، وخبرتهم في الحياة .

وإذا كانت "التربية هي الحياة" (١)، على حدّ تعبير ديوي وكاندل، فإن التربية في البلاد الإسلامية لم تَكُنْ لتستطيع أن تعيش عن كل هذا الذي يجري حولها بمعزل، بل كان لا بدّ أن تعيش في القلب منه .

ونظرة على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئات التدريس في كليات التربية المختلفة في العالمين العربي والإسلامي، وعلى الرسائل المسجّلة للحصول على الماجستير والدكتوراه في التربية من الجامعات المختلفة، بما في تلك الجامعات الغربية، لا بدّ أن توضح مدى (التوجه) نحو التربية الإسلامية في (الوسط) التربوي الأكاديمي في السنوات الأخيرة، بشكل لافت النظر حقا .

---

(١) قُدّمت إلى (مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية، في ظلّ الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة)، الذي عقده (المعهد العالمي للفكر الإسلامي) . بالتعاون مع (الجمعية العربية للتربية الإسلامية بالقاهرة) في القاهرة، في الفترة من ٢٩ - ٣١ / ٧ / ١٩٩٠ .

ولكن (التوجُّه) فى حدّ ذاته لا يحقّق المقصود بالضرورة، ما لم تتهيّأ لتحقيق هذا (المقصود) (الأسباب) المؤدّية إلى تحقيقه - وثمة (عقبات) كثيرة يجب الاعتراف بها فى هذا المجال، عملا على تلافيها، بدلا من إخفائها، لأن إخفاءها لا يقلّل من فاعليتها، بقدر ما يقلل من فاعلية الجهود المبذولة على طريق التربية الإسلامية ذاتها .

ويتّصل بعضُ هذه العقبات بأولئك (المتوجِّهين) نحو التربية الإسلامية أنفسهم، أكاديميين كانوا أو غير أكاديميين، كما يتّصل بعضها (بالمناخ) العامّ الذى يعيش فيه المسلمون، والذى لا بدّ أن يكون له تأثيره الواضح على الاشتغال بالتربية، إسلامية كانت أو غير إسلامية، شأن التربية فى أى زمان وفى أى مكان، فهى ليست شيئا يمكن تصوّره فى المطلق، وإنما هى حياة تُعاش على الأرض، تتأثر بظروف الزمان، مثلما تتأثر بظروف المكان، لأنها هى "عملية الارتباط بالثقافة والتلازم معها" (٢)، على حدّ تعبير مارجريت ريد .

وهذه العقبات وتلك، ربّما كان مفيدا الوقوف عندها، لعل هذا الوقوف مما يوجّه البحث فى التربية الإسلامية والتفكير فى قضاياها وجهة جديدة، تكون ذات فائدة للتربية الإسلامية والمهتمّين بها على السواء .

مفهوم التربية الإسلامية :

لعل العقبة الأولى التى تعترض التربية الإسلامية هى ما تَعنيه عند الناس، فهى لا تعنى عندهم أكثر من (مقرّر دراسى)، يشمل بعض الآيات القرآنية وبعض الأحاديث النبوية وبعض الفقه، "تُحفَظ وتُستظهَر، وقد يُفهم معناها وقد لا يُفهم، وهى تُردَّد بشكل أو بآخر فى دور العبادة، وفى برامج الإذاعة والتليفزيون، ولكنها لا يتاح لها أن تتحوّل إلى سلوك عملى، لا فى المدرسة، ولا فى المنزل، ولا فى الشارع، إلا فيما ندر" (٣) .

ويعود الخطأ فى هذا المفهوم إلى أن التربية الدينية على وجه العموم أكبر من أن تكون مجرّد (مقرّر دراسى)، وإنما وضعها الصحيح أن تكون (حياة) تسرى فى المقرّرات الدراسية كلها." (فالدين) لا ينبغى أن يُعتبر - بالدرجة الأولى - مادّة دراسية خاصة، شأنه شأن الجغرافيا أو الفيزياء، وإنما ينبغى أن يُعتبر توجيها للحياة، يتمّ فى جميع الدراسات الخاصة، وعن طريقها"، و"هذه المهمّة الدينية المركزية كامنة فى كل تدريس، بغضّ النظر عن ميدان الدراسة، وهى الهدف الذى لا بدّ له أن يسيطر على تدريس الرياضيات والآداب والفنون الميكانيكية" "والكيمياء العضوية والقانون. فكل دراسة" ، "وسيلة مناسبة لتدريس هذا الدرس الأساسى"، "وكل هيئة تربوية"، "يمكنها أن تكون - بل ويجب أن تكون - جهة للتعليم الدينى" (٤) .

وقد كان هذا الذى تعنيه (التربية الدينية) فى الفكر التربوى المعاصر، هو الذى تعنيه التربية الدينية / الإسلامية، فى عصور الإسلام الأولى، "فالقرآن الكريم هو حجر الزاوية فى المنهج، والعبادات أصل فيه، والأخلاق الفاضلة والعادات الحميدة ضرورية، يُلزَم المعلم بتعليمها لتلاميذه، وحتىَّ ما جاء فى المنافع من أغراض نفعية، وجب أن تدور فى إطار الدين والخُلق القويم" (٥) .

وكان منطقيا أن تختلف هذه (الأغراض النفعية) من عصر إلى عصر، ومن مكان إلى مكان فى العصر الواحد، كما كان منطقيا أن (تتَّسع) هذه الأغراض، لتشمل (الجديد) الذى (يَفرض نفسه) على (حياة) المسلمين المتجدِّدة باستمرار، وأن يكون محورها هو القرآن الكريم، يتنزَّل به الوحى على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم، والسنة النبوية المطهَّرة تشرحه وتفسِّره وتحوله إلى (حياة) تُعاش، فى عصر الرسول صلى الله عليه وسلم، ثم يتحوَّل هذا المحور فى عهد الخلفاء الراشدين إلى الجرى وراء العقل، بعد احتكاك المسلمين بالشعوب الأخرى وثقافاتها، "بعد أن كانوا فى حياة الرسول يسلِّمون بما يَجِيءُ به الوَحْى من نصوص، ويؤمنون به إيمانا قاطعا" (٦)، حتى إنه فى عهد عمر، "كان علىُّ بن أبى طالب يصرِف جهوده فى المدينة لتوجيه نشاط العنصر الناشئ إلى الناحية العلمية، فشرع مع ابن عمِّه عبد الله بن العبَّاس، فى إلقاء محاضرات أسبوعية فى المسجد الجامع، فى الفلسفة والمنطق والحديث والبلاغة والفقه، بينما تفرَّغ غيرهما إلى القاء محاضرات فى شؤون أخرى" (٧) .

ومن المعروف المدى الذى وصلت إليه هذه (الأغراض النفعية) فى اتِّساعها فى العصر العبَّاسى، حيث نمت الحضارة الإسلامية "نمواً يستدعى علما واسعا بكثير من شئون الحياة، من هندسة وطبٍّ ونجوم، ونظام حكم وفقه ولغة وأدب" (٨) وغيرها، ولكنها - رغم هذا الاتِّساع - ظلت محافظة على (المحور) الذى تشكلت حوله منذ البداية، وهو المحور الدينى - الإسلامى، وحول هذا المحور ذاته، ظلت التربية الإسلامية تسير، "فالتربية الإسلامية كانت خُلقية غالبا، ولكنها لم تُهمِل إعداد الفرد للحياة، وكسب العيش والرزق، ولم تنسَ الجسم والعقل والقلب والوجدان والإرادة والذوق واليد واللسان والشخصية" (٩)، وهكذا ظلَّت تجمَع - كما كانت فى عهد النبوَّة - " بين تأديب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم"، "دون تضحية بأى نوع منها عى حساب الآخر" (١٠) .

وفى قلب العصر العبَّاسى، حيث بلغ التقدُّم العلمى والحضارى الإسلامى مداه، أكَّد الفلاسفة والمفكِّرون المسلمون هذا المبدأ الإسلامى الثابت، على نحو ما فعل ابن مسكويه

(٣٢٥ ـ ٤٢١ هـ) حيث يقول : "فمن اتّفق له فى الصبّا أن يُرَبّى على أدب الشريعة، ويُؤخَذ بوظائفها وشرائطها، حتى يتعوّدها، ثم ينظر بعد ذلك فى كتب الأخلاق، حتى تتأكّد تلك الآداب والمحاسن فى نفسه بالبراهين، ثم ينظر فى الحساب والهندسة، حتى يتعوّد صدق القول وصحّة البرهان.، ثم يتدرج فى منازل العلوم، فهو السعيد الكامل" (١١) .

وقد ظل وضع التربية الإسلامية على هذا النحو حتى نهاية عصر المماليك (٦٥٦ـ ٩٢٣ هـ = ١٢٥٨ ـ ١٥١٦ م)، حيث أن "الحياة العلمية لم تكن تخلو من العلوم العقلية الضرورية لسير الحياة اليومية فى المجتمع"، "رغم أن العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية كانتا مهيمنتين على المناهج الدراسية الأخرى فى عصر دولة المماليك" (١٢) .

ولكن سيطرة الأتراك العثمانيين على مقدّرات العالم الإسلامى سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦م) قد أدّت إلى التحوّل الجذرى فى منظور المسلمين إلى التربية الإسلامية، ولو أنه لم يكن تحوّلا فجائيا، بل كان تحوّلا تدريجيا، بدأ بضعف الخلافة العباسية، الذى أدى إلى (تمزّق) الخلافة "بين العصبيات المختلفة التى دخلت فى الإسلام ،من طولونيين وإخشيديين وحمدانيين وفاطميين وأيّوبيين وغيرهم"، "مع منتصف القرن الثالث الهجرى (التاسع الميلادى) تقريبا" (١٣)، حيث بدأ تصارُع (العصبيات) على السلطة فى كل قطر إسلامى، مما أدّى إلى القلق السياسى وما يتبعه من انصراف إلى (الزهد)، كانت قد وُضعت أصوله فى العصر العباسى الثانى، خاصة فى كتابات الغزالى، التى ردّ بها على (الفلاسفة)، فى اعتبارهم "العقل مصدرا للمعرفة"، ورأى "طريقا آخر، هو طريق القلب بعد أن يُصفّى من شوائبه، وطريق النفس بعد أن تتجرّد عن لذّاتها، وما يتعلّق بها من أمور الدنيا" (١٤) .

وإذا كان الغزالى (٤٥٠ ـ ٥٠٥ هـ = ١٠٥٩ ـ ١١١٢ م) قد رأى هذا الطريق، متأثّرا بظروف عصره، فقد (عبّد) هذا الطريقَ من بعده ما مرّ به العالم الإسلامى من ظروف سياسية، عمّقت مفهوم (الزهد) فى حياة المسلمين، وجعلت (العمل للآخرة) عندهم يعنى (هجر الدنيا)، مع أن من الصعب ـ إسلاميا ـ "الفصل بين أمور الدين وأمور الدنيا، لأن الدنيا والآخرة فى نظر الإسلام مرحلتان من مراحل الحياة المتّصلة، التى لا تنقطع، أولاهما مرحلة السعْى والعمل، وثانيتهما مرحلة النتائج" (١٥)، وعقيدة الإسلام ما أن يقبلها المسلم، حتى "تتشابك مع نظام حياته اليومية تشابكا لا سبيل إلى الفكاك منه" (١٦)، على حد تعبير السير توماس أرنولد .

وفى غياب (العلماء المجتهدين) عن الساحة الإسلامية، خلّتْ الساحة للاستبداد السياسى، وزاد توجّه الناس نحو الآخرة، وهجرهم لحياتهم الدنيا، وجمُدت هذه الحياة على صورة (قديمة) من الفقه، مع أن من شأن الفقه الإسلامى أن (يتطوّر) مع الحياة المتجدّدة، فقد

"خرج الإسلام من الجزيرة العربية - حيث الحياة بسيطة والمدنية محدودة - إلى البلاد المخصبة الواسعة، ذات المدنيات القديمة، والآفاق الواسعة، كالشام والعراق ومصر وإيران، وقد توسعت الحياة الاجتماعية، وتعقد نظام الإدارة والتجارة، وقد كانت مهمة تطبيق أصول الإسلام على هذه المسائل والحوادث، وإخضاع الحياة المدنية لروح الإسلام وأسسه، يتطلب ذكاء فائقا، وفهما دقيقا، واطلاعا واسعا على المجتمع العصرى، الذى كان المسلمون يعيشون فيه، وإلماما كافيا بعلم النفس والطبيعة البشرية، وخبرة واسعة بطبقات الأمة، ونواحى الحياة العامة، يضاف إلى ذلك الاطلاع الواسع على تاريخ الإسلام، والوقوف على مصادره، وأصول التشريع الإسلامى، مع الرسوخ والتضلع فى اللغة العربية، التى نزل بها القرآن، ونطق بها الرسول، وكان من لطف الله بهذه الأمة، وكان من التيسير، أن قيض الله لهذه المهمة الجليلة، رجالا يعدون من الأفذاذ والنوابغ، الذين أنجبتهم الإنسانية، فقها وأمانة، وإخلاصا وكفاية، كان منهم هؤلاء الأربعة، الذين قدر لفقههم أن يعيش إلى هذا اليوم، ويخضع له العالم الإسلامى" (١٧) .

وإذا كان وجود هؤلاء (العلماء المجتهدين) هو الذى هيأ للإسلام أن ينتقل من حياة (البداوة) حيث نزله إلى حياة (الحضارة) حيث انتقله فإن غيابهم هو الذى أدى إلى ما أصابه من (جمود)، ليس من طبيعته، لأن "مقتضى عالمية الإسلام وخلوده، أن يفى بجديد حاجات الحياة المتطورة، والظروف المتغيرة، مما ينفى عنه أى ظل من شبهة الجمود، ومعاندة التجديد والتطور" (١٨) .

وقد زادت مشكلة المسلمين حدة، حين تطورت الحياة فى الغرب لأسباب كثيرة، كان الإسلام وحضارته واحدا منها، بحيث ظهر الإصلاح الدينى Reformation سنة ١٥١٠م فيه، وتفجرت إثره عدة ثورات، منها (الثورة الصناعية) و(الثورة القومية)، وظل الغرب "دائم التغيير والتبديل فى أوضاعه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية، كان من نتيجته أن تجمعت له عناصر القوة، التى سيستخدمها فى القرن التاسع عشر، السيطرة على العالم"(١٩)، فى الوقت الذى كان المسلمون (جامدين) فيه على ما توارثوه من عصور قوتهم وازدهارهم، فقد "كان الشرق كفؤاً للغرب من الناحية الحربية والعلمية والاجتماعية، فى عهد الحروب الصليبية، بل كان الشرق يفوق الغرب فى كل هذه النواحى، بدليل انتصار الشرق فى هذه الحروب، وبدليل أن دعاة الغرب كانوا يحثون مواطنيهم على الاستفادة من الشرق، والاقتباس من علمه ونظمه" .

"ومنذ ذلك الحين، أخذ الغرب يتقدّم شيئا فشيئا، والشرق واقف على ما كان عليه منذ الحروب الصليبية، بل تراجَع إلى الوراء شيئا فشيئا، بفساد حكّامه، وانتشار الجهل والفقر بين أبنائه" (٢٠) .

وفى غياب هؤلاء (العلماء المجتهدين) أيضا، (تقلّصت) الحياة العلمية والتعليمية للمسلمين تَقلّص حياتهم العامّة، فقد صار التعليم عندهم مقتصرا - كما هو معروف - على "علوم الوسائل، وهى اللغة والحساب والمنطق، وعلوم المقاصد، وهى علوم الدين، كالحديث والتفسير والفقه". أما "الرياضيات والعلوم الطبيعية والفلسفية، فقد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر، أى منذ سيطرَ الأتراكُ على البلاد" (٢١) .

ورغم ذلك، فقد كان فى (أزهر) مصر على سبيل المثال عددٌ من العلماء، ولو أنه عدد قليل ومحدود، يلِدُ هذه الحياة العلمية الضحلة، منهم على سبيل المثال الشيخ حسن العطار، الذى عاصَر الأحداث الجسام التى مرّت بها مصر فى نهايات القرن الثامن عشر الميلادى، والذى كان "رجلا ممتازا واسع النظر، خبيرا بالدنيا، على قلّة الخبيرين بها من علماء الأزهر فى ذلك العصر، ولم يُعجبه طريقة الأزهريين فى الاقتصار على كتب النحو والفقه والتفسير والحديث" (٢٢)، والذى كان يرى "ضرورة إدخال العلوم الحديثة إلى مصر" (٢٣)، ولكن مثل هذا الصوت فى الأزهر كان يضيع مع الريح وسط زحام أصوات (عامّة) الأزهريين، التى ترى التشبُّث بالقديم الذى ألفُوه، وتوارثوه خلفا عن سلف، وترى فى التغيير "إفسادا للأزهر، وإفسادا للدين" (٢٤) على السواء .

وبهذا (الجمود) الذى أصاب الحياة العلمية والتعليمية الإسلامية، (انزوت) معاهد التعليم الإسلامى، وانحسر دور علمائها وخرّيجيها فى الحياة الإسلامية العامّة، خاصة بعد انتشار المعاهد التعليمية الحديثة، المُقامة على النمط الغربى. "فمعاهد التعليم الجديدة بدأت تُعلّم موادّ جديدة، وبدأت كذلك تُعِدُّ طلابها للعمل فى مجتمع جديد، ذى مسحة تتّصل بالحضارة المعاصرة، وتخرِّج أناسا احتلّوا وظائف ذات جاه وسطوة" . و "أمام سطوة هؤلاء الخرّيجين ونفوذهم، وأمام قيادتهم الممتدّة إلى مختلف ميادين الحياة، انحسر دور الأزهر (وغيره من المعاهد الإسلامية)، وصار أكثر ما يسمعه المرء من أبنائه عن مكانته، أمرا يصف ما كان، ولا يتّصل بما هو كائن" (٢٥) .

ومنذ ذلك اللقاء (المثير) بين الغرب المتقدم والشرق الإسلامى المتخلّف، فى مطالع القرن التاسع عشر، والعالم الإسلامى يعيش حياة تقوم على (الازدواج) فى التفكير وفى السلوك

على السواء، فهو يحاول أن يعيش حياة الغرب المتقدم، وهو فى الوقت ذاته يحاول أن يتمسك بإسلامه كما توارثه عن آبائه وأجداده، دون أن يبذل علماؤه جهدا يذكر فى (التوفيق) بين المطلبين .

ولا بدّ أن يكون لهذا (الازدواج) فى الحياة الإسلامية أثره على التربية فيه، فنرى (الازدواج التعليمى) أوضح سمات التعليم فى البلاد العربية والإسلامية، و "هو صورة لذلك الازدواج العامّ فى التفكير وفى السلوك، نتيجة لما مرّ به "من ظروف تاريخية، ولما يعانيه من أوضاع خاصة، يتطلّع فيها بصفة مستمرة، إلى الحضارة الغربية، يتعامل معها من خلال أيديولوجيته وأوضاعه المتخلّفة" (٢٦) .

وهكذا رسخ فى أذهان المسلمين عَبْرَ ما يقرُب من قرنين من الزمان، أن التربية الإسلامية مجرّد (مقرّر دراسى)، هو (محور) الدراسة دون سواه من العلوم، يُدرَّس فى معاهد تعليمية خاصة، تُعرف بـ (المعاهد القديمة)، أو (المعاهد الدينية)، أو (المعاهد العلمية)، تمييزا لها عن المعاهد الحديثة المستوردة من الغرب والسائرة على نظامه، أو يُدرَّس بمعزل عن المقرّرات الدراسية الأخرى فى هذه المعاهد الحديثة .

وزاد الأمرَ سوءا تلك (الصحوة) الإسلامية التى يشهدها العالم الإسلامى المعاصر، رغم أننا نعتزّ بها أيّما اعتزاز، حيث يحمل لواءها (شباب) العالم الإسلامى، وفى مقدّمتهم طلاب الجامعات المدنية / الحديثة، فى غيبة من علماء الأمة الدينيين، أو فى غيابهم، وهم - كما نعلم - "محدودو الثقافة الدينية، وهم - بآيات محدودة من كتاب الله الكريم، وبأحاديث محدودة من كلام سيّد المرسلين - ينصّبون من أنفسهم حرّاسا على الإسلام، ويجرّمون من لا يجاريهم فى مهاجمة الكبار، من آباء وعلماء وحكام" (٢٧) ، ويركّزون جهودهم على اعتبار كل ما هو (جديد) فى حياتنا (بدعة)، لأنه لم يكن على عهد النبى صلى الله عليه وسلم، و كم ظُلِمَتْ السُّنّة ممن يتشدّقون بها" (٢٨)، على حد تعبير الشيخ محمد الغزالى، معلّقا على بعض ما يقول به بعضهم، ومن ثم فإن هذه (الصحوة) الإسلامية هى الأخرى تؤكد فى الضمير الإسلامى العامّ ذلك المفهوم غير الإسلامى للتربية الإسلامية، وَعَى أصحابها ذلك أم لم يَعُوه.

أفليس واجبا على هذا المؤتمر - والحال هذه - أن يوضّح للناس ما يجب أن تعنيه التربية الإسلامية؟

المهتمون بالتربية الإسلامية:

أستطيع أن أدّعي دون أيّة مبالغة على الإطلاق، أنه لا يُوجَد في العالم الإسلامي أو غير الإسلامي (متخصّصون) في التربية الإسلامية، بالمعنى العلمي للتخصُّص، وبالمعنى العلمي للتربية الإسلامية أيضا، على النحو الذي اتّفقنا عليه لها من قبل - وإنما هناك (مهتمّون) بالتربية الإسلامية، من بين المتخصّصين في التربية وفي غير التربية على السواء، وهو أمر منطقي، عندما يغيب عن تخصُّص ما، حُماته والمدافعون عنه، وهم (المتخصّصون) فيه.

وفي غياب التربية الإسلامية كتخصُّص، وفي غياب المدافعين عن قضاياها، (ضاعت) في العالَم الإسلامي المعاصر، رغمَ (وجودها) على الساحة وجودا يتعزّز يوما بعد يوم، بتعزُّز الحركة الإسلامية التي تعمّ العالم الإسلامي اليوم، و(تفرض) نفسها فيه، رغم أنف معارضيها في الداخل وفي الخارج على السواء، وهم كثيرون كثيرون، وبأيديهم - إضافة إلى الكثرة - كلُّ أسباب القوة ووسائل البطش والإرهاب، سواء في ذلك الإرهاب الجسدي والإرهاب الفكري.

ويعود (ضياع) التربية الإسلامية - رغم (وجودها) - إلى أنها قد وُلدت (ولادة غير شرعية)، إن صحّ التعبير، بعودتها إلى الحياة من جديد، على أيدي من ليست لديهم (القدرة) على أن يَهَبُوها الحياة، وإن استطاعوا أن ينبِّهوا العقول إلى أهمّيّة إعادة الحياة إليها في دنيا المسلمين - قوة فاعلة فعّالة، قادرة على أن تُعطي الحياة من حولها معنى جديدا، افتقده المسلمون يوم افتقدوها.

ونظرة سريعة على (الإنتاج) الفكري عن التربية الإسلامية، سواء في صورة كتب أو دراسات (مقالات في دوريات) - فضلا عن الأحاديث الإذاعية والتلفزيونية والندوات المختلفة - توضّح بجلاء أن (التربية الإسلامية) صارت من (الموضوعات العامّة)، إن صحّ التعبير، فقد صارت موضع حديث المتخصّص وغير المتخصّص، وصارت مطيّة ذلولا، بحيث يركبها اليوم المتعلمون وأنصاف المتعلّمين والأميون أيضا في بعض الأحيان، وبحيث يلجأ إلى الكتابة فيها ومناقشة قضاياها المتخصّصون في مجالات أبعدَ ما تكون عن التربية، في الوقت الذي عجزوا فيه عن الكتابة في مجالات تَخَصُّصِهم، ومناقشة قضايا هذا التخصُّص (٢٩).

ومن الأمور التي تثلج الصدر حقّا، أن تكون (التربية الإسلامية) موضع (اهتمام) الجميع على هذا النحو، ولكن الذي يؤلم - في عصر التقدُّم العلمي الذي نعيشه، وفي عصر التخصّص الدقيق الذي نَحياه - هو أن تكون مجرّد (موضع اهتمام)، من أولئك الذين لا

يَجِدون عادة ما يهتمّون به، إذ الطبيعي - بعد ذلك - أن تُعامَلَ كما يُعامَلُ (الأيتام على مأدبة اللئام)، وأن تضيع بين من يتعاملون معها .

وفى إحدى الجامعات الإسلامية المعروفة جيداً لدى المتخصّصين في التربية، يقوم بدور نشط فى تدريس التربية الإسلامية لطلاب الدراسات العليا فى التربية، أحدُ الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية (الدبلوم العامة)، كما يقوم بدور نشط كذلك فى الإشراف على رسائل الماجستير بنفس الجامعة، وكثير من الرسائل التى يشرف عليها يتلقّفها الناشرون لتنتقل إلى سوق الكتاب، الذى يلتهمها بسرعة بفعل عاملين، أولهما هو اسمه الإسلامى البارز، وثانيهما أن الموضوع هو (التربية الإسلامية)، التى (يحلم) بها الجميع .

ومنذ عام واحد فقط، (تسرّعت) نفس الجامعة - باعتراف عميد كلية التربية بها - فاعتمدت خُطّة لمنح درجة الدكتوراة فى التربية، ونتيجة للنقص الواضح فى أساتذة Full professors التربية فى العالم العربى، لا يُستبعد أن يمتدّ النشاط العلمى لهذا الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية، ليشرف على رسائل الدكتوراة فى التربية الإسلامية أيضا .

وفى جامعة إسلامية أخرى فى نفس البلد، احتكرت مَنْحَ درجة الدكتوراه فى البلد كله لسنوات طويلة - (يحتكر) أمرَ التربية الإسلامية فى قسم التربية بها، لتدريس المادة لكل طلاب الجامعة (فهى فى هذه الجامعة متطلّب أساسى لكل طلابها)، وللإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه أيضا - يحتكره أربعةٌ، أكبُرهم حاصل على الدرجة الجامعية الأولى فى التربية (الدبلوم العامة أيضا)، ولكنه بقرار إدارى من الجامعة، صار أستاذا مشاركا، وصار من حقّه - بالتالى - أن يشرف على رسائل الدكتوراه فى التربية الإسلامية فى جامعته - يليه فى الأهمية فى القسم من حيث التربية الإسلامية، مَنْ لم يحصل حتى على الدرجة الجامعية فى التربية، فقد حصل على درجته الجامعية الأولى فى غيرها، ويليهما حاصل على الدكتوراه فى المناهج وطرق التريس، ويليهم - ورابعهم - حاصل على الدكتوراه فى الفلسفة الإسلامية، ولكنه وصل - بطريقة ما - إلى درجة (أستاذ مشارك) أو مساعد Associate professor .

أما عن أثر هذا الوضع العجيب على التربية الإسلامية فى الجامعة وفى خارجها على السواء، وعمّا يجرى داخل قسم التربية ذاته بها، فهو ممّا يمكن تصوّره، وهو ممّا يتحدث عنه التربويون فى العالم العربى، ويتّخذون منه منطلقا للهجوم على التربية الإسلامية، أو السخرية من المنادين بها على الأقل .

وما رأيناه يحدُث فى الجامعتين الإسلاميتَيْن، يمكن أن نراه يحدُث - بصورة أو بأخرى - فى جامعات أخرى كثيرة، إسلامية كانت أو علمانية (٣٠) .

على أنه لا يمكن فهم ما حدث فى هاتين الجامعتين وفى غيرهما فيما يُتصل بالتربية الإسلامية، دون فهم الظروف والأوضاع التى أحاطت بهما وقت اتخاذ المسئولين عنهما، هذا القرار، الذى يبدو غريبا لنا اليوم - فقد كانت علوم التربية (البيداجوجيا) فى البلاد العربية والإسلامية تقدَّم فى المعاهد الحديثة التى أنشئت لإعداد المعلمين على النمط الغربى، بل وقد تولى تدريسَ هذه العلوم فى كثير من هذه المعاهد أساتذةٌ غربيون، كانوا هم الذين اختاروا من لنظاريهم من الطلاب ليُرسلوهم بعد تخرُّجهم إلى بلاد أوربا المختلفة، ليواصلوا دراساتهم فيها، ويعودوا ليحلُّوا محل الأساتذة الأجانب، ويقوموا بالدور الذى كانوا يقومون به وهو نقل تراث الغرب وحضارته إلى المسلمين .

وكان مثلُ هذا (الغزو الفكرى) لمعاقل المسلمين الحصينة - معاقل إعداد القيادات الفكرية الإسلامية، حيث كان المعلمون فى الإسلام عبر تاريخه الطويل، "قادة الأجيال الصاعدة بحكم المهنة، وقادة البيئات والمجتمعات بحكم التَّلَفُّل، والصلة المباشرة" (٣١) - كان مثل هذا الغزو، كما ينظر إليه قادة الأمة فى كل مجتمع إسلامى، ومعظمُهم من علماء الدين، كان ممَّا يستثير الهمم التصدِّى له والوقوف ضده، ولما كانت (السلطة) فى أيدى غيرهم، فإنهم لم يكن لعلمهم سوى التصرُّف فيما يملكون من معاهد .

وهكذا (اجتهد) القوم فى الدفاع عن الإسلام فى مواجهة هذه (الحملة) الغربية الشرسة، ولهم جزاء المجتهدين عند الله أصابوا أم أخطأوا، على أيِّ حال .

إلا أن هذا الموقف (الرافض) على طول الخط لكل ما هو غربى، كان منطقيا أول الأمر، عندما كان الناس غافلين، ولكنه ليس منطقيا الآن بعد أن تنبَّه الناس، بدليل هذه (الصحوة) الإسلامية المحيطة بنا فى كل مكان من حولنا، حتى صارت فى حاجة - بالفعل - إلى أن يُكبح جماحُها، بتطرُّف بعض أعضائها تطرفًا يُخرجهم من الإسلام ذاته، وقد آن لعلماء الأمة الذين حملوا راية الرفض فى أول الأمر لظروف عصرهم، أن يتجهوا إلى التفكير الهادئ فى كل شىء، حتى يقودوا المسيرة الإسلامية إلى غايتها المنشودة، فى ضوء (متغيِّرات) النصف الثانى من القرن العشرين، بما فيها المتغيرات التربوية، وهى كثيرة كثيرة.

ويحمل راية هذه (المتغيّرات) التربوية في عالمنا العربي والإسلامي، خرّيجون، لا يعرف معظمهم عن الإسلام شيئا يُذكر، لأنهم إنما تخرّجوا - معظمهم - من الجامعات الحديثة، وتشرّبوا الثقافة الغربية منذ نعومة أظفارهم، وحتى أولئك القليلون الذين تخرّجوا من (معاهد دينية)، وأتيح لهم أن يُتمّوا دراساتهم العليا التربوية، كانوا "أكثر تحمّسا (للفكرة) الغربية، وتبرّؤاً من الفكرة الإسلامية ... من معلمي اللغات الأجنبية، الذين واصلوا الطريق" (٣٢)، وهو أمر منطقي من هؤلاء وهؤلاء، فإنَّ مَنْ جهل شيئا عاداه، كما يقولون، ومن ثم كان من المعقول - بعد (تفريغ) معظم أولئك الذين حملوا لواء الفكر التربوي في العالمين العربي والإسلامي من (الفكرة) الإسلامية، وتنشئتهم على غيرها في التفكير وفي السلوك على السواء - أن يعيشوا حياتهم (مدافعين) عن الفكرة التي نُشِّئوا عليها، وصارت جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم، خاصة وأنهم يعيشون في مجتمعات متخلّفة، تتطلّع دوما لكل ما هو غربي، وإذا كان هذا هو شأن (العامّة) من مواطنيهم، فإنهم (أولى) من غيرهم (بتمثّل) حياة الغرب، بوصفهم قد عاشوا - بالفعل - هذه الحياة، في مجتمعات الغرب الأصلية.

على أن من الإنصاف أن نقرّر أن بعض أولئك الذين توجهوا إلى الغرب كانوا من صفاء النفس والكمال العلمي والخلقي، بحيث لم (يبهرهم) ما وجدوه في الغرب، كما بهر السذّج والبسطاء من زملائهم ومواطنيهم الآخرين، وإنما راحوا ينظرون إليه ويتفحّصونه، وبذلوا - بعد عودتهم إلى بلادهم - جهودا مضاعفة، للتنقيب في التراث عن نظرية تربوية إسلامية، تعكس (روح) الإسلام، وتتّفق مع (متغيّرات) العصر، وتحقق أهداف المسلمين، في حاضرهم ومستقبلهم على السواء .

ومن الطبيعي أن يجد هذا البعض صعوبات على الطريق وصعوبات، يعود بعضُها إلى إعداده العلمي، ويعود بعضها إلى رفقته على الطريق، وهم يسيرون عليه بلا لغة مشتركة تربط بينهم، سوى النية الحسنة والتوجّه إلى الله، ويعود بعضها إلى المتخصّصين في غير التربية، وخاصة المتخصّصين في العلوم الدينية، كما يعود بعضها الآخر إلى غير المتخصّصين في شئ - وكلهم ممن يزاحمونهم على الطريق الوعر، فيزيدون هذا الطريق وعورة .

ومن الطبيعي - مع هذه الصعوبات وغيرها - أن تكون هناك أخطاء وأخطاء، تظهر عند المعالجة، وهو أمر طبيعي في كتابات التربويين وغير التربويين على السواء، خاصةً المتخصّصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ولكن المتخصّصين في التربية عوّدونا على أن يتغاضوْا عن أخطاء الجميع، إلا أن يكون هؤلاء المخطئون من (الإسلاميين)، كما يُسمّونهم، وهو شرف يشرّفونهم به وهم لا يدرون، وإليه - بطبيعة الحال - لا يقصدون

وإذا كان (اللقاء) بين الإسلاميين من المتخصصين في التربية وغير الإسلاميين من هؤلاء المتخصصين أمرا صعبا، وإن كان غير مستحيل، فإنه لا أقلّ من أن يتقبّل المتهمّون بالتربية الإسلامية بعضهم بعضا، وأن يتمّ تعاون وتنسيق وتبادل لوجهات النظر، بين المتخصصين منهم على الأقل، استكشافا لمسالك الطريق الوعر، وعملا على تذليل صعوباته، وما أكثر هذه الصعوبات .

وربما كان هذا المؤتمر، كغيره من المؤتمرات التي سبقته، خطوة هامة، على هذا الطريق.

الجو العام الذي يتم العمل فيه :

لا يمكن عزل ما يحدث على ساحة التربية الإسلامية عما يحدث على الساحة الإسلامية على العموم، من ممارسات سياسية واقتصادية واجتماعية وفكرية أو حضارية .

وتنتمي البلاد الإسلامية - كما هو معروف - إلى مجموعة بلاد العلم الثالث، التي توصف - تأدبا - بالبلاد النامية، بينما هي في حقيقة الأمر بلاد متخلفة، (مقهورة) ثقافيا وحضاريا، فإن "الرقي المادي الحاضر في دول الغرب (في أوربة وبعض أميركا)، قد بهر عيون الشعوب الشرقية، إلى حدّ جعل جمهور هذه الشعوب يُعجب بكل شيء في الغرب. ولا غرْو، فالمغلوب - كما يقول ابن خلدون - مولع بتقليد الغالب . ولكن الضعيف (المغلوب) يعجز بطبيعة الحال عن مجاراة القويّ (الغالب) في الخصائص، التي تجعل القويّ الغالب قويا غالبا، فيكتفي المغلوب حينئذ بتقليد ذلك القويّ الغالب في ظاهر أعماله، بما تَسْهُل محاكاته" (٣٣) .

وهكذا يؤدي هذا (القهر) الثقافي والحضاري بالبلاد الإسلامية - وغيرها من بلاد العالم الثالث - إلى أن تعيش حالة من الفوضى والقلق (٣٤)، بسبب تطلعها الدائم إلى مستوى البلاد المتقدمة، تطلعا لا تراعي فيه أن "المدنيّة الغربية هي نتاج نموّ سياسي واقتصادي وثقافي، وتطوّر على طول المدى، مما لم تعهده البلدان المتخلفة، و(أن) القيام بعملية نقل مفاجئة، تنقل بها ثمار المدنيّة إلى تربة مختلفة، ليس بالمهمّة السهلة البسيطة، كما يبْدو الحال في أول وهلة" (٣٥) .

ومنذ فتحت البلاد الإسلامية عيونها على الحضارة الغربية، في فترات تاريخية مختلفة، والعيون فيها مشدوهة بإنجازات هذه الحضارة، مشدودة إليها، وكان هذا (التطلّع) المستمرّ إليها ضرورةً حياة لها وقتئذ، لتتمكّن من التصدّي لجيوش الغرب التي أتت طامعة في أراضيها، أو متصارعة عليها، في عصر التوسّع الاستعماري الكبير، الذي أعقب الثورة

الصناعية، وعلى وجه التحديد فى نهايات القرن الثامن عشر الميلادى، وبدايات القرن التاسع عشر، ولم يكن ممكنا التصدى لهذه الجحافل التى أتت من الغرب غازية أو متصارعة، ومعها أدوات للحرب لم تعهدها البلاد الإسلامية، لأنها ثمرة التطور العلمى الذى شهده الغرب بعد الإصلاح الدينى سنة ١٥١٥ م، والذى كان العالم الإسلامى يعيش - منذ سيطرة الأتراك على مقدراته قبل ذلك بقرون ثلاثة - سنة ٩٢٣ هـ (١٥١٦م) - بمعزل عن هذا التطور العلمى وغيره من ألوان التطور الذى حدث فى الغرب - لم يكن ممكنا التصدى لهذه الجحافل بدون الأخذ بعلوم الغرب وحضارته، واستزراعهما فى أرض الإسلام، خاصة وأن (أصولهما) إنما تعود إلى هذه الأرض، فى عصور الإسلام المزدهرة، قبل أن تتقهقر معاهد التعليم الإسلامى "إلى الوراء خلال القرون الأخيرة، لأنها تجردت - بالتدريج - عن جميع العلوم العقلية، وصارت تكاد لا تهتم بشىء غير (العلوم النقلية)" (٣٦) .

ولكن هذا (التطلع) إلى الغرب وحضارته، كان يكبح من جماحه (تشبث) بالتراث المتوارث عن عصور التخلف الإسلامى تلك، وهو ما تعرضنا له من قبل، وكان من نتائجه (الازدواج التعليمى)، الذى تطورت الحياة فى البلاد الإسلامية إزاءه فى صف التعليم الحديث السائر على النمط الغربى ولصالحه، على حساب التعليم القديم / الدينى، خاصة فى فترة حكم الاستعمار الغربى لهذه البلاد، وما تلا ذلك من حكم وطنى أيضا، حيث توجه الحياة فى البلاد الإسلامية عادة متروك لخريجى هذا التعليم الحديث، ومن ثم صار أوضح ما تتسم به الحياة فى البلاد الإسلامية " ما يسمى بالانكليزية Corruption، ويعبر عنه فى اللغة العربية بالفساد والخيانة والتلف والرشوة". "وهذه ظاهرة تعم الأمة الإسلامية فى هذا العصر، وتجعل كل نظام من نظم التشريع شيئا لا يجدى، لأن كل قانون يوضع لإصلاح الفساد، يكاد يعطله تماما فساد الهيئات التنفيذية نفسها، بل إن كل التزام صادر من المشرعين يفتح بابا جديدا من الرشوة . ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل بفضل هذه الرشوة، يهرب المهربون أغلى الأشياء إلى الخارج، ويبيعونها للأعداء، بل يهربون الأشياء التى تكون البلاد فى أشد الحاجة إليها، كأن الرشوة تربى أعداءنا على حسابنا" .

و "من الواضح البين، أن الذين يمارسون هذه الظاهرة المؤلمة، من الخيانة والرشوة والغش وما شابهها، هم ليسوا إلا جماعة المثقفين فى بلادنا، ومن إخواننا، وهم الذين بيدهم أزمة تسيير دفة الحكومة، لا بيد القرويين الأميين" (٣٧)، على حد تعبير العلامة أبى الأعلى المودودى .

وبذلك صرْنا ـ كمسلمين ـ نعيش فى بلادنا الإسلامية" الآن فى ماديّة ووثنية، أسوأ من ماديّة الأوربيين ووثنيّتهم، فالماديّة الأوربية يحكمها سلوك وأفكار، من نتاج الفلاسفة وعقول المفكّرين، وهى نتيجة موقف شامل من الأشياء، فيستطيع المرء أن يضبطها، وأن يوجّهها فى خدمته، أما الماديّة العربية الراهنة، فهى أشبه بماديّة الإنسان الأول، ووثنية الجاهليين" (٣٨)، على حدّ تعبير الدكتور عبد الحميد ابراهيم .

وهكذا صارت (عجلة) الحياة فى العالم الإسلامى تسير ـ فى ظلّ التعليم الحديث ـ بعد انتصاره على التعليم الدينى ـ فى طريق بعيد عن الإسلام، وصار المسلمون" فى كثرتهم، يجهلون الحقيقة التشريعية للإسلام الصحيح، ويجهلون مبادئه الفكرية، وأصولهُ العقيدية، وآدابه الخُلقية، ويعيشون فى أمشاج من الأساطير والخيالات، صنعوها لأنفسهم بجهالتهم، أو صُنِعَتْ لهم لتَباعدِ بينهم وبين الإسلام الصحيح" (٣٩) .

ولا يمكن أن ننسَى هنا ـ بطبيعة الحال ـ أصابع القُوَى العالمية المختلفة، التى لا تكنّ للإسلام إلاّ كلّ عداوة وكراهية، من وراء الستار، تُحرِّك الأحداث بمهارة وبراعة، منتهزة (لقمة العيش) و(حبة القمح) التى صارت مُعْظَم بلاد العالم الإسلامى تفتقر إليها، تستغلّها (سلاحا) للضغط، ووسيلة للقَمْع، ولكن الذنب ليس ذنب هذه القُوى العالمية التى تنتج، وتستغلّ إنتاجها على النحو الذى تَراه، بل هو ذنب المسلمين الذين انصرفوا عن الإنتاج، وراحوا يسألون الناس، فمن شاء أعطاهم، ومن شاء حرمهم، وهم حين يُعطَوْن، لابد أن يدفعوا المقابل لما يأخذون، وهو مقابِل ـ بالفعل ـ عظيم .

وفى هذا الجو المائج المضطرب، يسير العمل فى مجال التربية الإسلامية، ولابدّ أن يكون له انعكاسه عليه، بل ويسير العمل الإسلامى ذاته، إذا نحن اعتبرنا التربية الإسلامية تنتمى إلى هذا العمل الإسلامى، مثلما يسير العمل الأكاديمى فى شتّى فروع تَخَصُّصه، إذا نحن اعتبرناها تنتمى إليه، وهى ـ بالفعل ـ تنتمى إليه، انتماءها إلى العمل الإسلامى، ومن ثمّ كانت كلُّ (السلبيات)، التى يمكن أن نراها فى (الحياة العامّة) الإسلامية، يمكن أن توجد بين العاملين فى مجال التربية الإسلامية، بوصف هؤلاء العاملين فى المجال (بشرا) كغيرهم من البشر، الذين يعيشون معهم على أرض الوطن، وليسوا مجموعة من (الملائكة)، تعيش بمنأى عما يحدُث حولها، وكأن هذا الذى يحدُث لا يعنيها ولا يتّصل بها، بل إننا لا نَدْهش إذا نحن وجدنا بعضهم أكثر (تَحَصُّنًا) بالوسائل التى يحرص الآخرون فى مجتمعه على التحصّن بها، و(إتقانا) لمهاراتها من هؤلاء الآخرين، بينما هو ـ فيما يكتب وفيما يناقش ـ لا يكفُّ عن إعلان الحرب عليها .

لقد نشأ العاملون فى مجال التربية الإسلامية فى نفس المجتمعات الإسلامية، التى نشأ فيها غيرهم، مزودين بنفس الوسائل التى زوّد الله سبحانه بها غيرهم من الناس، وهى (الحواس)، التى " هى المسالك الأولية التى عن طريقها يكتسب الفرد الإنسانى للعالم المحيط به" (٤٠)، ومن خلالها ينتقل هذا العالم المحيط به إلى ذاته، حتى تصير جزءا لا يتجزأ من هذا العالم، حيث "يولد الطفل دون شخصية، وفى مراحل النمو، تتكون فيه الشخصية، بسبب تفاعل إمكاناته الفطرية، مع محيطه الخارجى" (٤١) .

وربما عاد (إتقان) بعض العاملين فى المجال لمهارات بعينها اشتهروا بها، إلى ما يحيط (بالعمل الإسلامى) و(العمل الأكاديمى) على السواء من (ضغوط) كثيرة، نعرفها جميعا، على الأقل كأكاديميين، لابد أن يكون لها انعكاساتها على التفكير، فإن النمو العقلى شىء لا يتم فى المطلق، وإنما هو يتم - كما نعرف - فى إطار بيئة بعينها، حيث "النمو العقلى يمكن تحديده ببساطة، على أنه الزيادة التدريجية فى القدرة على مواجهة البيئة، والتكيف لها، والسيطرة عليها" (٤٢)، وحيث يمكن "أن ننسب التقدم العقلى إلى ضغط الوسط الخارجى، الذى تنطبع صفاته" فى عقل الطفل شيئا فشيئا"، وحيث "يؤثر هذا الضغط الخارجى فى التراكيب الوراثية" (٤٣) .

ومن غير المنطقى أن يعتبر مثل هذا الكلام (تبريرا) لما يحدث، على مستوى التربية الإسلامية، من (انحرافات) عما يجب أن يكون، وإنما المنطقى أن ينظر إليه على أنه مجرد (تنبيه) إلى (عقبة) من العقبات التى تعترض الطريق، بوصف مجال التربية الإسلامية مجالا (مفتوح الأبواب) للجميع، وليس مجالا خاصا على (العقائديين) وحدهم - وربما استطاع هذا المؤتمر أن يجد لهذه العقبة هى الأخرى، التذليل المعقول لها .

قراءة التراث :

ورغم أن هذا الموضوع جدير بأن يكون (موضوع) ورقة مستقلة تطرح للمناقشة على مستوى هذا المؤتمر أو غيره من المؤتمرات المشابهة، فإنه لا بد أن يرد هنا أيضا، ونحن فى مقام الإشارة إلى (بعض) الصعوبات أو العقبات التى تعترض سبيل العمل فى مجال التربية الإسلامية، ولكن وروده لابد أن يكون (بحجم) محدود، بوصفه مجرد (محور) من المحاور التى تدور حولها الورقة، وليس المحور الأساسى الذى تدور حوله .

وتكاد قضية (التراث) أن تكون أخطر القضايا، لا على مستوى التربية الإسلامية وحدها، ولكن على مستوى (الفكر) الإسلامى كله، لأن التراث هو (المنطلق) الذى منه ينطلق هذا الفكر، ومن ثم فهو يمكن أن يكون (تأصيلا) له، كما يمكن أن يكون (قيدا) يقيده أيضا .

وإذا كانت (الفلسفة) تُعرَّف بأنها "نظامٌ فكرى، نشأ فى بيئة اجتماعية معيَّنة، وتفاعَل مع مشكلات هذه البيئة" (٤٤)، ومن ثم كانت الفلسفة فى أى مجتمع جزءا لا يتجزأ من الحياة فى هذا المجتمع، وهى "لم تقطع صلتها يوما بالحياة" (٤٥) فيه، فهى "جزء من الثقافة، يتفاعل مع سائر أجزاء الثقافة" (٤٦) - فإن التربية - بوصفها "نظاما اجتماعيا ينبع من فلسفة كل أمة" (٤٧) - تستمدّ فلسفتها من الفلسفة السائدة فى المجتمع، "حتى لَيمكنُ القول بأنهما مظهران مختلفان لشىء واحد، أحدهما يمثِّل فلسفة الحياة، والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة فى شئون الإنسان" (٤٨) .

ولذلك فإن مشكلة (قراءة التراث) والتعامُل معه فى مجال التربية، ليست مشكلة التربية وحدها فى الواقع، وإنما هى مشكلة الفكر الإسلامى على وجه العموم، بل ومشكلة الحياة الإسلامية كلها، فى النصف الثانى من القرن العشرين، ففى "دارنا تراث نعتزّ به، وفيه انعكاس لخصائص نفوسنا، غير أن حضارةً جديدةً اقْتَحَمَتْ علينا الأبواب، ودخلتْ بقَوَادِمِهَا، وإن تكُن بقيّةُ أعجازها ما زالت منحشرة، عند أبواب الدخول" (٤٩)، على حدّ تعبير الدكتور زكى نجيب محمود، ولكن هذه (الحضارة الجديدة المُنْحَشِرَة عند الأبواب) - على حد تعبيره - تُزاحم تراثنا الأصيل، المستقرّ داخل الدار، ولديها من الوسائل والأدوات والأساليب، ما جعلها تكاد بالفعل - لولا رحمة الله - كما سبق - أن تقتلعها من جذورها، حتى صار "الجمع بين الأصالة والمعاصرة مشكلة، بل لعلّها تكون أعسر مشكلاتنا الثقافية، وأشدّها تعقيدا" (٥٠).

وهى مشكلة تكاد أن تستعصى على الحلّ، لأن موقف الرفض من هذه الحضارة الجديدة آخذٌ فى التزايد فى العالم الإسلامى، كما سبق، لأسباب رأيناها ثمّة، وهو نوع من الرفض المَرَضِىّ، لأنه يكاد أن يكون رفضا لمجرد الرفض، غير قادر على تقديم (البديل)، والبديل الوحيد هو قراءة التراث بنفس اللغة التى قرأه بها آباؤنا فى عصور الازدهار الإسلامى، ومن ثم فإننا "إذا أردْنَا أن نغيِّر وجه الحياة التى نحياها، فلن يكون ذلك بأن نفتح كتب السالفين، لنروى عنهم ما قالوه، وننقل عنهم ما صنعوه، وإنما السبيل القويمة، بل السبيل الوحيدة، هى أن نسأل عمّا يُراد تحقيقه فى (المستقبل)، فالماضى لابد منه، لا لنجعل منه نموذجا نحتذيه، بل ليكون مصدرا للإلهام فيما ينبغى أن نصنعه . إن ولاءنا لآبائنا يجب أن يكون فى محاكاتهم، فى وقفتهم تجاه الحياة، لا فى إعادة ما صنعوه حرفا بحرف . كانت وقفة آبائنا فى عصور القوّة والطموح هى المغامرة والمخاطرة، هى فى إبداع الجديد، ليُضيفوه مرحلة جديدة فى حضارة الإنسان، والولاء لهم إنّما يكون فى اتّخاذنا من حياتنا وقفةً كهذه : تُبدع وتُضيف، تخاطر وتغامر، تَخُوض التجربة وتتعرض الخطأ، لتعرف ما الصواب" (٥١).

وإذا تركنا الحديث عن التُّراث فى عمومه إلى التُّراث التربوى على وجه الخصوص، وجدنا نفس المشكلة ونفس الحلّ .

ونظرة على الجهود العلمية المختلفة فى هذا المجال توضّح لنا حجم المشكلة، فمن دراسات تقف من فكر تربوى صادر فى القرن الثالث أو الرابع الهجرى موقفا أقربَ إلى التقديس، وكأن الأخذ به كما هو - منذ أكثر من عشرة قرون - هو العلاج الذى لا علاج غيره لأوجاعنا التربوية ومشكلاتنا التعليمية، مع أن العصر غيرُ العصر، والمؤسّسات غيرُ المؤسّسات، والمناهج غير المناهج، بل والناس غير الناس، ومتطلّبات المجتمع من التعليم غير المتطلبّات - إلى دراسات تفسر آيات القرآن تفسيرها الذى تريده، فتراه يدعو إلى الآخرة وينبُذ الدنيا، كما لو كان قد نزل على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم دعوة إلى (تخريب) الحياة، لا إلى (تعميرها) وتحقيق (استخلاف) الله للإنسان فيها، أو تراه يأخُذ بأسباب الحياة، فيدعو إلى الأخذ بكل ما هو قادم إلينا من الغرب - أو من الشرق، باسم التعمير أو تحقيق الاستخلاف .

وليس بمثل هذه الدراسات التى تنظُر إلى التُّراث نظرة تقديس على هذا النحو، بحيث تتغافل (المتغيرات) التربوية التى فرضت نفسها على العالم كله، بما فيه العالم الإسلامى، بوصفه جزءا لايتجزأ منه، يتمّ ربط حاضرنا التربوى بماضيها، كما أنه ليس بمثل الدراسات التى تَغُضُّ النظر عن التراث باسم تطويره، وتمكين المسلمين من أن يواكبوا العصر ويسايروا الحياة فيه، يتمُّ تحقيق التقدّم فعلا، وإلا لتقدّم المسلمون فعلا منذ فترة طويلة، فَصِلَةُ بلاد كثيرة من بلاد الإسلام بالغرب وحضارته صلة قديمة، ولكنها لم تُؤدّ إلى التقدُّم، بقدر ما أدّت إلى التفسخ ومجانبة التقدُّم والانحراف عن الطريق المؤدية إليه .

إنه لا بدَّ من قراءة التراث التربوى الإسلامى، بروح العصر، وقراءة الفكر التربوى المعاصر بروح الإسلام، ولا بد من (المزاوجة) بين القطبين على نحو أو آخر، ليعيش (المسلمون) عصرَهم، لا عصراً آخر سبق هذا العصر، وليتمكنوا - بالفعل - من إيجاد تربية تناسب النصف الثانى من القرن العشرين .

وهى مهمّة صعبة، ولكنها ليست مستحيلة، إذا صدقت النيّات وصحَّت العزائم، وكانت هناك على الطريق الوعر رُفقة تتوجّه إلى الله فيما تعمل، وتفتّح الصدر على مصراعيه للرأى الآخَر، الذى علّمتنا تجارب التاريخ أنه يُثرِى القضية المطروحة للنقاش، بقدر ما يؤدّى

(الرأى الواحد) إلى إفساد هذه القضية ـ وكم عانينا فى العالم الإسلامى، كما نعرف جميعا، من هذا الرأى الواحد، فى حياتنا العامة، وفى حياتنا التربوية على السواء، وفى حياتنا العلمية أيضا للأسف الشديد، وهو عيب فينا، يجب أن نعترف به، إذا نحن أردنا أن نتخلص منه، لنحقق ما نريد تحقيقه من تقدم .

وفى مجال من مجالات الإسلام، والعمل الإسلامى، هو مجال التربية الإسلامية، الذى هو عمل أكاديمى أيضا، يجب أن نجعل من أنفسنا قدوة فى هذا الأمر، وأن نتذكر دوما قول الله سبحانه لرسوله، رغم أنه صلى الله عليه وسلم كان ـ كما نعلم ـ "ما ينطق عن الهوى"(٥٢)، لتستفيد منه أمته :

ـ "فبما رحمة من الله لنت لهم، ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك، فاعف عنهم، واستغفر لهم، وشاورهم فى الأمر، فإذا عزمت فتوكل على الله، إن الله يحب المتوكلين" (٥٣) .

صدق الله العظيم

هوامش المقولة السادسة والعشرين ومراجعها

(1) John Dewey : **Education To - day**; G.P. Putmans Sons, New York, 1940, p.6 &

- I.L. Kandel : **American Education in the Twentieth Century**; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p.111.

(2) Margaret Read : **Education and Social Change in Tropical Areas**; Thomas Nelson and Sons Ltd., Edinburgh, 1956,p.96.

(٣) دكتور عبد الغنى عبود: **فى التربية الإسلامية** - الطبعة الثانية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٥، ص ٢٢١ .

(٤) فيليب هـ . فينكس : **التربية والصالح العامّ** - ترجمة السيد محمد العزاوى والدكتور يوسف خليل - مراجعة محمد سليمان شعلان - تقديم السيد يوسف - وزارة التربية والتعليم (الجمهورية العربية المتحدة) - القاهرة - ١٩٦٥، ص ٣١٠، ٣١١ .

(٥) الدكتور حسن عبد العال : "التعليم الابتدائى فى تراثنا الإسلامى" - الباب الثانى من : **فلسفة التعليم الابتدائى وتطبيقاته** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٢، ص ٢١٢، ٢١٣ .

(٦) الدكتور محمد بيصار : **العقيدة والأخلاق، وأثرهما فى حياة الفرد والمجتمع** - الطبعة الثانية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٠، ص ١٣ .

(٧) عمر أبو النصر : **على وعائشة** - دار إحـياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٧، ص ٦١ .

(٨) أحمد أمين : **ضحى الإسلام** - الجزء الأول - الطبعة الأولى - مطبعة الاعتماد - القاهرة - ١٩٣٣، ص ١٦٢ .

(٩) محمد عطية الأبراشى : **التربية الإسلامية وفلاسفتها** - الطبعة الثانية - عيسى البابى الحلبى وشركاه - القاهرة - ١٣٨٩ هـ - ١٩٦٩ م ص ٢٥ .

(١٠) الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الإسلام** - من سلسلة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٩ (من مقدمة المؤلف) .

(١١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق ـ المطبعة الخيرية ـ القاهرة ـ ١٣٢٢ هـ، ص ١٧ .

(١٢) على سالم النباهين : نظام التربية الإسلامية فى عصر دولة المماليك فى مصر ـ الكتاب الثالث من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨١، ص ٣٤١ .

(١٣) دكتور عبد الغنى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٧٨، ص ٢٢٧.

(١٤) دكتور بهىّ الدين زيان : الغزالى، ولمحات عن الحياة الفكرية الإسلامية ـ الكتاب العاشر من سلسلة (قادة الفكر فى الشرق والغرب) ـ مكتبة نهضة مصر بالفجالة ـ القاهرة ـ أغسطس ١٩٥٨، ص ٣٠، ٣١ .

(١٥) أبو الأعلى المودودى : الحكومة الإسلامية ـ نقله إلى العربية أحمد إدريس ـ الطبعة الأولى ـ المختار الإسلامى للطباعة والنشر والتوزيع ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧م، ص ١٤ .

(١٦) سير توماس و. أرنولد : الدعوة إلى الإسلام، بحث فى تاريخ نشر العقيدة الإسلامية ـ ترجمه إلى العربية وعلق عليه الدكتور حسن إبراهيم حسن وآخران ـ الطبعة الثانية ـ مكتبة النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٥٧، ص ٤٦٠ .

(١٧) أبو الحسن الندوى : رجال الفكر والدعوة فى الإسلام ـ الطبعة الرابعة ـ دار القلم بالكويت ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م، ص ١١٠، ١١١ .

(١٨) دكتورة عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) : الشخصية الإسلامية، دراسة قرآنية ـ الطبعة الثانية ـ دار العلم للملايين ـ بيروت ـ آيار (مايو) ١٩٧٧، ص ١٧٠ .

(١٩) الدكتور أحمد عزت عبد الكريم : "العلاقات بين الشرق العربى وأوربا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر" دراسات تاريخية، فى النهضة العربية الحديثة ـ الإدارة الثقـافية بجامعة الدول العربية ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٢٥٥ .

(٢٠) أحمد أمين : "الوحدة والتعدد" فيض الخاطر ـ الجزء الثانى ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٠، ص ١٥٩ .

(٢١) الدكتور أبو الفتوح رضوان : "البُعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوى" ـ الرائد ـ مجلة المعلمين ـ السنة السادسة ـ العدد الثالث ـ نوفمبر ١٩٦٠، ص ٣ .

(٢٢) أحمد أمين : "الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسِّس النهضة العلمية الحديثة" ـ فيض الخاطر ـ الجزء الخامس ـ مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٤٤، ص ٧٠، ٧١ .

(23) Abu Al-Futouh Ahmad Radwan : **Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egyptian Education in the Light of Recent Cultural Trends**;Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1951, p.45.

(٢٤) أحمد أمين : "الشيخ رفاعة الطهطاوى، مؤسِّس النهضة العلمية الحديثة" (المرجع الأسبق)، ص ٧٣ .

(٢٥) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٦، ص ٧٩، ٨٠ .

(٢٦) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** ـ الطبعة الثالثة ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٠، ص ٤١٢ .

(٢٧) دكتور عبد الغنى عبود : **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى** ـ الطبعة الأولى ـ دار الفكر العربى ـ القاهرة ـ ١٩٨٢، ص ٩٩ .

(٢٨) محمد الغزالى : **هموم داعية** ـ الطبعة الأولى ـ دار الحرمين للطباعة والنشر ـ توزيع دار الاعتصام ـ القاهرة ـ ١٤٠٣ هـ ـ ١٩٨٣ م، ص ٣٤ .

(٢٩) والمثل الواضح على ذلك أحد المتخصِّصين فى الجيولوجيا، لم أسمع له عن أى نشاط علمى فى الجيولوجيا التى تخصَّص فيها، وربما كان ذلك قصورا منى، بينما لا يفوته ـ فى حدود علمى ـ مؤتمر من مؤتمرات التربية الإسلامية إلا ويكتب له، كما أنه ينتهز الفرصة تلو الفرصة للكتابة للدوريات المتخصِّصة فى التربية، وهو يجد ـ من خلال اتصالاته الشخصية ـ الفرصة للنشر حينا، ولكنه يفتقد هذه الفرصة فى أحيان كثيرة، ولكنه لا يكف عن المحاولة ـ وربما أسعدنا الحظ، فوجدنا ورقة له فى هذا المؤتمر .

(٣٠) يُعتَبر مقرَّر (التربية الإسلامية) من متطلَّبات كلية التربية فى معظم جامعات الخليج العربى على سبيل المثال .

(٣١) دكتور أبو الفتوح رضوان : "المعلِّم قيادة فكرية" ـ **الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس** ـ بأقلام نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس ـ دار الثقافة، للطباعة والنشر بالقاهرة ـ ١٩٧٥، ص ٦ .

(٣٢) دكتور عبد الغنى عبود : **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى**(مرجع سابق ـ رقم ٢٧)، ص ٢٠٩ .

(٣٣) عمر فرُّوخ : **تجديد التاريخ، فى تعليله وتدوينه (إعادة النظر فى التاريخ)** ـ الطبعة الأولى ـ دار الباحث، للطباعة والنشر والتوزيع ـ بيروت ـ ١٤٠١ هـ ـ ١٩٨٠ م، ص ٢٦١ .

(34) Gabriela De Bronfenmajer : " Elite Evaluation of Role Performance"-**A Strategy for Research On Social Policy**, Edited by : Frank Bonilla and Jose' A.Michelena; The M .I . T . Press, Massachusetts, 1967, pp . 212, 213 .

(٣٥) هيوسيتون واطسون : **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع** ـ الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) ـ ترجمة محمد رفعت ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ)، ص ١٠٥ .

(٣٦) أبو خلدون ساطع الحصرى : **حولية الثقافة العربية** ـ السنة الأولى ـ جامعة الدول العربية ـ الإدارة الثقافية ـ القاهرة ـ ١٩٤٩، ص ٣ ، ٤ .

(٣٧) أبو الأعلى المودودى : **دور الطلبة فى بناء مستقبل العالم الإسلامى** ـ دار الأنصار بالقاهرة ـ ١٩٧٧، ص ١٦ ، ١٧ .

(٣٨) دكتور عبد الحميد إبراهيم : **الوسطيَّة العربية، مذهب وتطبيق** ـ دار المعارف ـ القاهرة ـ ١٩٧٩، ص ٢٨٤ .

(٣٩) محمد الصَّادق عرجون : **الموسوعة فى سماحة الإسلام** ـ المجلد الأول ـ مؤسسة سجلّ العرب ـ القاهرة ـ ١٣٩٢ هـ ـ ١٩٧٢ م، ص ١٦ .

(٤٠) فيليب هـ. فينكس : **فلسفة التربية** ـ ترجمة وتقديم الدكتور محمد لبيب النجيحى ـ دار النهضة العربية ـ القاهرة ـ ١٩٦٥، ص ٤٧٨ .

(٤١) رالف لنتون : دراسة الإنسان ـ ترجمة عبد الملك الناشف ـ منشورات المكتبة العصرية ـ صيدا ـ بيروت ـ ١٩٦٤، ص ٣٨٥ .

(42) Lester D. Crow, and Alice Crow : **Human Development and Learning**; Eurasia Publishing House (Pvt) Ltd., Ram Nagar, New Delhi, 1964, p . 43 .

(٤٣) جان بياجيه : **ميلاد الذكاء عند الطفل** ـ ترجمه دكتور محمود قاسم ـ راجعه دكتور محمد محمد القصّاص ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة (بدون تاريخ)، ص ٤٥٢ .

(٤٤) دكتور محمد لبيب النجيحي : **في الفكر التربوي** ـ مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٧٠، ص ٩٨ .

(٤٥) دكتور زكريا إبراهيم : **مشكلة الفلسفة** ـ رقم (٤) من (مشكلات الفلسفة) ـ مكتبة مصر ـ القاهرة ـ ١٩٧١،ص ٨٩ .

(٤٦) دكتور صادق سمعان : **الفلسفة والتربية** ـ الطبعة الأولى ـ دار النهضة المصرية ـ القاهرة ـ ١٩٦٢، ص ٥٢ .

(٤٧) الدكتور أحمد فؤاد الأهواني : **التربية في الإسلام** ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٧، ص ٧ .

(٤٨) دكتور صالح عبد العزيز : **تطوّر النظرية التربوية** ـ الطبعة الثانية ـ دار المعارف بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٦٤، ص ١٧ .

(٤٩) الدكتور زكي نجيب محمود : **هذا العصر وثقافته** ـ الطبعة الأولى ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م، ص ٧ .

(٥٠) المرجع السابق، ص ٥ .

(٥١) المرجع السابق، ص ٢٠٣، ٢٠٤ .

(٥٢) قرآن كريم : **النجم ـ ٥٣ : ٣** .

(٥٣) قرآن كريم : **آل عمران ـ ٣ : ١٥٩**

المقولة السابعة والعشرون

آفاق التعاون والتنسيق بين الجامعات الإسلامية في إعداد الشباب للإسهام في تنمية مجتمعاتهم(*)

في نهايات حديثها عن (تاريخ البشرية)، وفي المجلد الذي خصصته الحديث عن (التطور العلمي والثقافي) لها، توضح اللجنة الدولية التي شكلتها منظمة اليونسكو Unesco لكتابة هذا التاريخ، أن أوضح سمات هذا القرن العشرين الميلادي الذي نعيش فيه، هي (السمة العلمية)، التي تغلب على حضارته، وتوجه الحياة فيه، وأن "قدرة العلم الحديث على تغيير الظروف والأحوال التي أوجدتها الطبيعة على الأرض، بدلت من وضع البشر بشكل جذري، قدر ما بدل اكتشاف النار، أو الانتقال من العصر الحجري إلى عصر المعادن، وأصبحت البيئة التي يعيش فيها الإنسان يوما بعد يوم، من صنعه هو" ، وأن "أولئك الذين ملكوا ناصية العلم المتطور، كانت لهم الغلبة على أولئك الذين لم يسيطروا على المعرفة والعمليات العلمية"، وأن "قوة العلم هذه التي لم يسبق لها مثيل، قد خلقت طبقة كهنوتية، وهم رجال العلم، الذين يستطيعون وحدهم ممارسة أقصى قوة، تحملها المعرفة العلمية، وباتت البشرية تعتمد على هذه الطبقة اعتمادا أكبر بكثير من اعتماد المجتمعات القديمة على الكهنة، الذين كانوا يحيطون علما بالخفايا والأسرار، وتأثرت البشرية تأثرا عميقا بطابع العلماء والفنيين، وبتوزيعهم في المجتمع، وبالنطاق الذي عملوا فيه، وبالبواعث التي حددت المجالات التي يمكن أن يستخدموا فيها معرفتهم" (١) .

ويوضح لنا ول ديورانت Will Durant قصة حياة الإنسان الأول على الأرض، فإذا هي هي قصة حياة الإنسان المعاصر، حياة علم ومعرفة أيضا، بيد أن "الإنسان البدائي لا يصوغ شيئا من قوانين علم الطبيعة، و(إنما) يكتفي بممارستها من الوجهة العملية، فلئن لم يكن في مقدوره أن يقيس مسار المقذوف في الفضاء، إلا أنه يستطيع أن يصوب سهامه نحو الهدف فلا يخطئ، ولئن لم يكن لديه رموز كيماوية، إلا أنه يستطيع أن يميز بلمحة سريعة أي النباتات سام، وأيها طعام، بل يستطيع أن يستخدم الأعشاب استخداما دقيقا في شفاء أمراض البدن". "وإنه لمما يثير الدهشة في نفسك أن تعلم كم من الأمراض كان يشفيها هؤلاء البدائيون، على الرغم من قصور علمهم بالأمراض" (٢) .

(*) قدمت إلى (مؤتمر الشباب والتنمية في منظور الإسلام)، الذي عقدته رابطة الجامعات الإسلامية، بالتعاون مع جامعة المنوفية، في شبين الكوم بمصر، في الفترة من ١٧ ـ ١٩ نوفمبر ١٩٩٠م .

والمتتبِّع لقصةُ الإنسان على الأرض منذ كان، لا يَسَعُهُ ـ على هذا الأساس ـ إلا أن يُقرَّ بأنها (فطرة الإنسان) التى فطره الله عليها يوم خلقه واستخلفه، حيث يقول سبحانه فى قصة خلْقه : .

ـ "وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعلٌ فى الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يُفسد فيها ويَسفك الدماء، ونحن نسبّح بحمدك ونقدّس لك، قال إنى أعلم ما لا تعلمون . وعلّم آدم الأسماءَ كُلَّها، ثم عَرَضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علَّمتنا، إنك أنتَ العليمُ الحكيم . قال ياآدم أنبئهم بأسمائهم، فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إنى أعلمُ غيبَ السموات والأرض، وأعلم ما تُبدُون وما كنتم تكتُمُون. وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم ..." (٣).

ولذلك يتّفق المفسِّرون لهذه الآيات على أن العلم والمعرفة، من مكوِّنات الإنسان منذ خلق الله آدم، فقد خلقه مفطورا ـ كما توضّح الآيات ـ على "معرفة أجناس الأشياء وأنواعها، ومعرفة أسمائها وخواصّها" (٤)، بل إن معرفته تتّسع "لتشمل الطبيعة الداخلية للأشياء وقيمتها، كما يتسع معنى الأشياء هنا ليشمل المشاعر أيضا" (٥)، ومن ثَمَّ كان أمر الله سبحانه للملائكة بالسجود له، فى "مقام ذكَر الله تعالى فيه شرف آدم على الملائكة، بما اختصه من علم أسماء كل شيء دونهم"، "ليبين لهم شرف آدم، بما فُضِّل عليهم فى العلم"(٦)، ولتكتمل "المشيئة العليا"، على حد تعبير المرحوم سيد قطب، وهى "تريد أن تُسلِم لهذا الكائن الجديد فى الوجود، زمام هذه الأرض، وتُطْلِقَ فيها يده، وتَكِل إليه إبراز مشيئة الخالق فى الإبداع والتكوين، والتحليل والتركيب، والتحوير والتبديل، وكشف ما فى هذه الأرض من قُوَى وطاقات، وكنوز وخامات"، "ووهب من القوة الخفيّة، ما يحقّق المشيئة الإلهية" (٧).

ويزيد ابن تيمية على أقوال المفسِّرين تلك قوله فى هذا المقام : إن الملائكة لا تحتاج إلى هذا العلم، لأن مَقَرَّها هو السماء، وإنما الإنسان هو الذى "يحتاج إليها، بوصفه خليفة فى الأرض، لا فى السماء" (٨).

ولا يمكن ذكر العلم دون الإشارة إلى مؤسّساته، وفى المقدّمة منها الجامعة، التى هى "بيئة لا يتكوّن فيها العالم وحده، وإنما يتكوّن فيها الرجل المثقّف المتحضّر، الذى لا يكفيه أن يكون مثقّفا، بل يعنيه أن يكون مصدرا للثقافة، ولا يكفيه أن يكون متحضّرا، بل يعنيه أن يكون منمّيا للحضارة" (٩)، ومن هنا كان الفرق بينها وبين المدرسة ـ ابتدائية كانت أو ثانوية(١٠).

نشأة الجامعة:

وهكذا تكون الجامعة نظاما وتكون مؤسَّسة، كما تكون بيئة وعادات وتقاليد مرعيَّة، كما تكون أستاذا وطلابا، وهى - بمعنى من هذه المعانى أو أكثر - موجودة منذ أقدم العصور، فلقد وُجدت أول ما وُجدت فى دول الحضارات القديمة، وفى أحضان المعابد بها، حيث "اختلط العلم بالدين" (١١) فى هذه الحضارات القديمة، فقد "كان مُعظم علماء مصر من الكهنة، وذلك لأنهم بعيدون عن صَخَب الحياة وضجيجها، يتمتَّعون بما فى الهياكل من راحة وطمأنينة، فكانوا هم الذين وضعوا أُسس العلوم المصرية، رغم ما كان فى عقائدهم من خرافات" (١٢) - وفى الهند، كانت العلوم "مَشْغَلة فرعية من مشاغل الكهنة، ولما كان الدين هو لبّ الحياة الهندية وصميمها، فإن العلوم التى كان من شأنها أن تعاون الدين، هى التى سبقت غيرها بالرعاية والنمو" (١٣)- وفى آشور "كان الجانب الأكبر من التربية يَقع على عاتق الكهنة، وكان يُلحق بكل بيت عبادة كبير، مدرسة أو جامعة" (١٤).

ونقف عند الإغريق، لنرى العلم يختلط بالدين أيضا، على عكس ما يدَّعى البعض (١٥)، حيث كانت لهم عقائدهم الدينية، "التى أخذوها عن الديانات الآسيوية والمصرية" (١٦)، وحيث "كانت المعابد أهمّ المبانى، وهى تختلف تماما عن معابد مصر أو بابل، لأن دين اليونان كذلك يختلف اختلافا بيّنا، فلم يكن للكُهَّان سطوة" (١٧)، وحيث "كان الدين والوطنية تربطهما مئات من الطقوس الرهيبة المؤثرة"، "وكان كل قانون، وكل اجتماع للجمعية أو لدور القضاء، وكل عمل خطير يُقدم عليه الجيش أو الحكومة، وكل مدرسة وجامعة، وكل هيئة اقتصادية أو سياسية، كانت هذه كلها تحيط بها الاحتفالات والتضرُّعات الدينية" (١٨).

ويحلّ لنا ول ديورانت لُغز اليونان الدينى المحيِّر هذا بقوله إنه "كان لكل جماعة، بطنا كانت أو عشيرة أو قبيلة أو مدينة، إلهها الخاصّ بها"، "وكان لكل حرفة، ولكل مهنة، ولكل فنّ، إله خاصّ، أو راع حارس، بلغة هذه الأيام" (١٩)، ومن ثمّ "كان الدين عاملا فى التفرقة بين اليونان، بقدر ما كان عاملا فى وحدتهم"، "وكانت النزعة الانفصالية القبلية والسياسية، تغذّى الشرك، وتجعل التوحيد مستحيلا" (٢٠)، وكان الدين عاملا من عوامل إضعاف الكهنة، مقارَنين بكهنة البلاد الأخرى المعاصرة. و"كانت الدولة فى بلاد اليونان هى التى تسيطر على الكهنة، وكان لها الزعامة فى الشئون الدينية، ولم يكن الكهنة سوى موظَّفين صغار فى الهياكل" (٢١).

وبمعنى آخر من معانى الجامعة تلك، وُجِدَتْ الجامعة عند الإغريق، تعكس أحوال اليونانيين تلك، حيث لقتصر العلم عندهم على "التفاف الطلاب حول أستاذ ذائع الصيت" (٢٢)، فقد "كان مصدر الحكمة هو الرجل الواسع المعلومات الشديد الإقناع، مثل أفلاطون، الذى يجلس إلى قدميه الصغير والكبير، يتلقّون عنه الحكمة" (٢٣)، وكان ظهور جماعة السوفسطائيين فى أثينا فى عصر بركليز تطويراً لهذا المفهوم، لا ثورة عليه، ومع ذلك فقد أثار الأثينيين عليهم، حيث استغلّ السوفسطائيون تطوّر المجتمع وثراءه، وحاجته إلى لون من ألوان "الدراسة العليا المنظّمة للآداب والخطابة والعلوم والفلسفة وأساليب الحكم والسياسة، ولم تُقَابَلْ هذه الحاجة فى بادئ الأمر بتنظيم الجامعات، بل قُوبِلَتْ بوجود طائفة العلماء الجوّالين، يستأجرون قاعات المحاضرات، ويدرّسون فيها ما يضعونه للتعليم من مناهج، ثم ينتقلون إلى مدن أخرى، ليُعيدوا فيها هذه الدراسة. وكان بعض هؤلاء المعلمين يطلقون على أنفسهم لقب سوفسطاى، أى معلمو الحكمة، وكان الناس يَفهمون من هذا اللفظ ما نَفهمه نحن من لفظ (أستاذ جامعى)، ولم يكن له معنى مُحطّ بالكرامة، حتى قام النزاع بين الدين والفلسفة، فأدّى إلى هجوم المحافظين على السوفسطائيين، وأثارت نزعة بعضهم التجارية أفلاطون إلى تسوىء سمعتهم، بأن عزا إليهم تهمة (السفسطة) بغية المكسب، وهى الوصف الذى ظل لاصقا بهم إلى يومنا هذا" (٢٤).

ولقد أتى التطوّر الكبير للفكرة على أيدى المسلمين، حيث شَملت الجامعة هذه المعانى جميعا، فكان هناك العلماء فى مختلف التخصّصات، يدرّسون فى منازلهم ويلاقون طلابهم وزملاءهم، وكانت هناك قصور الخلفاء والوزراء، يجتمع فيها هؤلاء المتخصّصون، ويرى ألدوميلى أن "النشاط والازدهار العظيم للمُتَرْجِمين وجمّاع العلوم، كانت تساعده وتشدّ من أزره، حمايةُ الخلفاء الرسمية. ولكن كل أسرة كبيرة من أسَر حماة الآداب والعلوم كانت تتنافس أيضا فى هذا المضمار، مع أمير المؤمنين" (٢٥)، كما يرى أنه "ينبغى ألا يُظَنّ أن هذه الحماية الرسمية كانت تصدُر عن الخلفاء ووزرائهم فحسب، وأنها آتت أكُلها على شواطئ دجلة فقط. بل إن القصور والبلاطات فى الدول العديدة، المستقلّة كثيرا أو قليلا، والتى سرعان ما نشأت بعد استيلاء العباسيين على الخلافة، أسهمت أيضا بصورة فعّالة، بل أحيانا بقوة ونشاط عظيمين، فى تنمية الحضارة والعلوم" (٢٦).

وقد كان ظهور الدويلات العربية نِقمة سياسية على العالم الإسلامى، ولكنه كان نِعمة على العلم والأدب، فإن "كثيرا من الأقطار الإسلامية كانت بعد استقلالها عن الخلافة فى بغداد، خيرا منها قبله". "فبَدَل أن كان للعلم والأدب مركز واحد هامّ، أصبحت لهما مراكز هامّة متعددة"، حيث "أصبحت كل عاصمة قطر مركزا هامّا لحركة علمية أدبية، فأمراء القطر

يُعطُون عَطاء خلفاء بغداد، ويُحلُّون عاصمتهم بالعلماء والأدباء" (٢٧)، إضافة إلى أن "هذا الانقسام السياسي الظاهري ظلَّ يتضمَّن في باطنه وحدة إسلامية عربية عميقة الجذور، واستمرَّت هذه الدويلات العديدة تؤلِّف ما أسماه المسعودي (مملكة الإسلام)، وهي المملكة التي امتدَّت من الهند والمحيط العربي شرقا، حتى المحيط الأطلسي غربا"، وبذلك فإن "الوحدة الإسلامية ظلَّت قائمة، لا تتقيَّد بالحدود السياسية الجديدة، فكان المسلم يستطيع أن ينتقل في سهولة داخل حدود هذه المملكة الفسيحة، في ظل دينه ولغته، في جميع تلك البلدان" (٢٨)، بل إن الحكومات ـ رغم ما كان بينها من تنافُس وصراع أحيانا ـ كانت تشجِّع هذا الانتقال، فقد "كان من أهمّ مظاهر الحركة العلمية التي تدعو إلى الإعجاب في هذا العصر (العباسي الثاني)، الرحلات، فقد أصبح تقليدا للعالِم أن يرحَل، ويلاقي العلماء، ويأخُذ منهم، ويروى عنهم، مع عناء السفر، وفقر العلماء غالبا". "والحكوماتُ من جانبها تُنشئ الطرق، وتُقيم الرباطات، والمخافر و..". "فكان العلماء في رحلاتهم ينتفعون بهذه المزايا" (٢٩).

ومع هذا النشاط العلمي الواسع للعلماء ـ أفرادا وجماعات، ظهرت الجامعة نظاما محدَّدا واضح المعالم، حين أنشأ المأمون ـ قبل ذلك ـ (دار الحكمة) في بغداد سنة ١٩٨هـ (٨١٣ م)، التي يعتبرها هانز Hans "أول جامعة إسلامية" (٣٠)، ثم حين أُنشئت (المدرسة النظامية) بعد ذلك، حيث يرى الدوميلي أنه" إلى النظامية حقا، يرجِع أصل المدارس الأخرى الهامَّة بالشرق، بل إن تأسيس جامعات الغرب كان من وحيها وتأثيرها" (٣١).

وبنفس هذه المعاني للجامعة جميعا، انتقلت الفكرة إلى الغرب المسيحي في العصور الوسطى، يدلّ على ذلك بَدْؤُها في المراكز القريبة من العالم الإسلامي، كإيطاليا، حيث "نشأت جامعات شهيرة في أوربا في مُخْتَتَم القرون الوسطى، بفضل الإيقاظ الإسلامي من ناحية، وبسبب الأموال المحلِّية من ناحية أخرى، وكانت أُولى هذه الجامعات في سالرنو (Salerno) بجوار نابولي". "ولعل أشهر هذه الجامعات جامعة بولونيا (Pologna) في شمالي إيطاليا" (٣٢). "وإلى جانب جامعة بولونيا وبادو ونابولي في إيطاليا، كانت هناك في فرنسا جامعة باريس، التي كانت تُسَمَّى (أم الجامعات)، والتي تُعْرَف الآن بجامعة السربون، وكانت هناك أيضا جامعة (مونتبليه) التي أنشأها جَمَاعة من العرب". "وكانت هناك جامعتا تولوز وأورليانز" (٣٣)، وهكذا.

فكرة الجامعة الحديثة :

التقط الغرب فكرة الجامعة من العالم الإسلامي وزرعها في تُرْبته، لخدمة أهداف الحياة فيه." وكانت الجامعات في العصور الوسطى تُعدّ الأفراد للمهَن المختلفة، في الطب والقانون واللاهوت والتدريس" (٣٤)، أي أنها "كانت تهدف إلى التدريس المهني" (٣٥)، ومن ثم نشأت أول ما نشأت شيئا أقرب إلى (النقابات المهنية) التي تحمي حقوق المنتسبين إليها، و"اصطلاح جامعة University مأخوذ من كلمة Universitas، وتعني الاتحاد"، "وهكذا استُخْدمت كلمة (الجامعة) لتدلّ على التجمُّع للأساتذة والطلاب، من مختلف البلاد والشعوب. وقد جاء هذا التجمع على غرار الاتحادات الصناعية والحرفية Guilds، التي كانت تقوم بدور تعليمي هامّ في العصور الوسطى وامتدّت حتى العصور الحديثة" .

"أما كلمة كلية College، فهي مأخوذة من الكلمة اللاتينية Colegio، وتعني (القراءة معا)، وقد استخدم الرومان الكلمة في القرن الثاني عشر لتدلّ على مجموعات من الحرفيين والتجّار. وقد ساعدت الاهتمامات المشتركة لأبناء الكلية الواحدة على تشكيلها، على غرار أبناء الحرفة الواحدة. وقد استُخْدمت الكلمة (كلية) بمعنى College، في أكسفورد، منذ القرن الثالث عشر، لتدلّ على المكانَ الذي يَجِدُ فيه الطلاب المَسكن والمأوى والمعيشة والتعليم معا" (٣٦).

ويربط ول ديورانت بين هذا الذي جرى في مجال التعليم الجامعي من تطوُّر، وبين التطوُّر الذي كان يحدث على الساحة الأوربية، فيَرى أن روما كان فيها" عدد لا حصر له من الجماعات، تُطلَق عليها أسماء مختلفة : طوائف، وهيئات، واتحادات، ونقابات، كانت فيها جماعات للصنَّاع، والتجّار، والمقاولين، والأندية السياسية، والإخوة السرّية، والإخوة الدينية" (٣٧). "وكانت النقابات تتّحد لمقاومة اللصوص، وسادة الإقطاع، والمكوس، والعمّال المشاكسين، والحكومات التي تفرض الضرائب الفادحة"، و"كثيراً ما أمدّت الأقاليم بتأييد قويّ في كفاحها ضدّ الأشراف والأساقفة والملوك" (٣٨)، "وانتشرت هذه النقابات الطائفية في القرن الثالث عشر في جميع أنحاء أوربا، وسُمّيَتْ فيها بأسماء مختلفة" .(٣٩)

وإذا كان (الجميع) يتجمّعون ليحمُوا أنفسَهم ويرعَوْا مصالحهم، فإن أهل العلم أولَى بهذا التجمّع، خاصةً وأنهم بدءوا يتحرّرون من سيطرة الكنيسة، فقد كان المدرسون في إيطاليا ــ على سبيل المثال ــ" في العادة من غير رجال الدين"." كما كانت الروح والثقافة الإيطاليتان بوجه عامّ، أقل في نزعتهما الدينية، مما كانت عليه الحال في غير إيطاليا من البلاد" (٤٠)، حتى أنّ" جامعة بولونيا انطبعت في القرن الثالث عشر بروح علمانية، تكاد تكون معادية للكنيسة"(٤١).

وبانفصال الجامعة عن الكنيسة على هذا النحو، بدأت تنجرف شيئا فشيئا نحو العلوم الطبيعية والفكر الحديث، كما بدأت تأخذ بالجديد فى نُظُمها، بحيث تستطيع أن تجد لنفسها مكانا فى عالم الغرب الشديد التغيُّر والتطوُّر، خاصةً بعد الإصلاح الدينى، وما أدى إليه من ثورة صناعية.

ويلفت هاربيسون ومايرز Harbison&Myers نظرنا إلى أن" نُظُم التعليم العالى (كانت) فى أول عهد معظم البلاد المتقدِّمة بها نُظُما كلاسيكية، ففى دول غرب أوربا مثلا، كان التعليم العالى سابقا على الثورة الصناعية، وموجَّها بالدرجة الأولى نحو تعليم طبَقة مختارة، كطبَقة رجال الدين فى أكسفورد وكمبردج، منذ العصور الوسطى، وطبقة السادة الإنجليز منذ أوائل القرن السادس عشر، ومثل فئة المدرِّسين والكُتَّاب فى مدرسة النورمال العليا بباريس، والفلاسفة والباحثين فى الجامعات الألمانية.

وفى الولايات المتحدة، كانت الجامعات الأولى، مثل جامعة هارفارد، مخصَّصة فى البداية لإعداد رجال الدين والمِهَن الأدبية. وباختصار، كان التعليم العالى فى مراحله الأولى بعيدا إلى حد كبير عن العلوم، وخاليا تماما من التكنولوجيا، كما كان يقاوم أىَّ اتِّجاه مهنى.

ولكن هذه الجبهة المتَّحدة ما لبِثت أن أفسحَت المجال بالتدريج للاهتمام المتزايد بالعلوم والتطوُّر الصناعى فى غربَ أوربا وفى الولايات المتحدة.

وربما جاءت المبادأة فى هذا الصدَد من جانب الطلاب، وليس من جانب رجال الصناعة، فقد طالب الطلاب بتدريس موادَّ لم يَرِدْ ذكرُها فى المناهج التقليدية.

ومهما يكن من أمر، فإن أوَّل كرسى للعلوم أُنشِئَ فى جامعة كمبردج حوالى ١٧٦٤، ثم أصبحت هذه الجامعة زعيمة البحث العلمى والتربية فى بريطانيا، وإن كان يبدو أن الجامعات الألمانية كانت أولى الجامعات التى عُنِيَتْ بدراسة العلوم دراسة جديدة، كما أن بعض المعاهد الفنية الألمانية أُنشِئَتْ قبل بداية التصنيع فى ألمانيا" (٤٢) .

وظائف الجامعة :

وهكذا تطوَّرت" الحياة الجامعية، من بيئة صغيرة، ودار صغيرة، وبحث محدود فى المنطق واللاهوت، وخُلْف بين الأساتذة، وبينهم وبين الطلاب، واضطهادات من الكنيسة والحكومات للأفكار الحرَّة والمفكرين، إلى دُور كبيرة ومكتبات ومدرَّجات ومعامل وحدائق ورحلات واكتشافات واختراعات وسياسات، وحياة هى أحيانا الصورة الصُّغْرى لحياة أمَّة متعلِّمة راقية" (٤٣) .

ولقد كانت الجامعة الأوربية (مضطرةً) إلى أن تتطور هذا التطور، لتجد لها (مكانا) في العالم الغربي الحديث ـ عالم ما بعد الإصلاح الديني في الغرب سنة ١٥١٥ م، الذي يصفه أوليخ Ulich بأنه "عالم ديناميكي دائم التغير" (٤٤)، ويصفه ول ديورانت بأنه "كان يحدث في أوربا تغير اقتصادي وسياسي وعقلي، يعمل بالتدريج على تقويض صرح المسيحية اللاتينية" (٤٥)". وكانت البيئة العقلية في الكنيسة نفسها في هذه الأثناء آخذة في التغير تغيرًا ينذرها بأشد الأخطار. نعم إنها كانت لا تزال تخرج علماء مُجِدِّين ذوي ضمائر حية، ولكن المدارس والجامعات التي أنشأتها هي من قبل، كانت قد أخرجت أقلية من الرجال المتعلمين، لم تكن آراؤهم مما يُرضي على الدوام القديسين" (٤٦)، على حد تعبيره.

ولقد كان ظهور (أكاديميات العلوم) ثورة كبرى في هذا المجال، امتد أثرها إلى الجامعة، وساهم في تطويرها، حيث أُنشِئت (الجمعية الملكية للعلم التجريبي) في إنجلترا سنة ١٦٦٢، كما" أنشئت أكاديميات علمية متنوعة في القارة"، مما يُعتبر ـ في حد ذاته ـ" حدثاً على أكبر جانب من الأهمية في تاريخ العلم"، حيث "جمعت بين الباحثين في مختلف الميادين، وكان تبادل الآراء في حد ذاته ذا قيمة لتقدم العلم" (٤٧)، استفادت منه وشجعته الصناعة الرأسمالية النامية وقتئذ، حيث يلاحظ هوجبن قوة العلاقة بين" قادة العلم في اسكتلندا، وبين قادة الصناعة الإنجليزية في فترة نمو الثورة الصناعية" (٤٨)، حتى إذا وصلنا إلى" القرن التاسع عشر، نجد العمليتين ـ عمليتي الفكر والآراء، وعملية الإنتاج، تسيران قدما، بسرعة هائلة" (٤٩)، بعد أن تأكدت أهمية هذا الاتصال بينهما، وفائدته لكل منهما، فالصناعة رأت في العلم سبيل تطويرها، وكانت هي وحدها التي تستطيع مد العلم بوسائل تطويره" (٥٠)، في الوقت ذاته، على حد تعبير لانسلوت هوجبن.

ويرى إميل بربيه أن ثمة فرقا بين نوعين من المعرفة ـ بين" المعرفة التي تُعد تحويرا لوجودنا الذاتي، وبين المعرفة التي تُعتبر نموا مطردا لقدرتنا على الأشياء"، وأن الحضارة المعاصرة قد نشأت" منذ القرن السادس عشر على وجه الخصوص، من انجذابنا المتزايد المطرد نحو الصورة الثانية من المعرفة" (٥١).

وكان هذا الجو العام المتحرك النشط السريع التغير من حول الجامعة، هو الذي حركها من داخلها، حتى تضمن لها مكانا في هذا المجتمع ـ الأوربي ـ الجديد، ففي" نهاية القرن الثامن عشر، كانت الجامعات الأوربية قد أصبحت من مدة، قاصرة على الأعيان وعلية القوم، جامدة صارمة في مادتها، ومراكز للرجعية في مجتمعاتها، معادية، إلى حد كبير، لحركة الإصلاح"." مناهضة للعلم الجديد" (٥٢)، ثم كانت" ألمانيا المكان الذي ولدت فيه الجامعة من

جديد، فقد نبذ العالِم (هال) التعليم كُلِّيَّةً باللغة اللاتينية فى عام ١٦٩٣". أما الحَدَث المثير، فقد كان إقامة جامعة برلين على يد (فيلهلم فون هامبولدت) عام ١٨٠٩، من مركزه الكبير فى الوزارة البروسية"، حيث صار" الاهتمام منصرفا إلى الفلسفة والعلوم والبحوث وتعليم الخرِّيجين وحريِّة الأساتذة والطلاب، وظهر القسم والمعهد فى عالم الوجود، وتقرَّر مركز الأستاذ كشخصية كبيرة، فى داخل الجامعة وخارجها. وسرعان ما انتشرت فكرة برلين فى أنحاء ألمانيا، التى كانت فى ذلك الوقت على أبواب فترة تصنيع قومية مركّزة، على أثر صدمة الهزيمة أمام نابليون. وحملت الجامعة معها قوَّتين كبيرتين جديدتين، هما: العلم والقومية" (٥٣)

وَمِنْ ألمانيا، انتشرت الفكرة فى أوربا وأمريكا، ثم فى العالَم أجمع، وبدأت الجامعة ـ الحديثة ـ تتحدَّد ملامحها الرئيسية التى تُعرَف بها اليوم، مؤسَّسة مجتمعية نشطة، تخدُم أهداف الفرد وأهداف الأمة على السواء، متأثِّرة ـ فى ذلك ـ بالنمط القومى للأمة بالدرجة الأولى، مما يفسِّر به وليام جيمس William James ذلك الاختلاف فى التعليم الجامعى، بين الجامعة الألمانية مثلا والجامعة الإنجليزية، فبينما تهدِف الجامعة الألمانية إلى "تحويل الطالب إلى أداة من أدوات تقدُّم الكشف العلمى، حيث تتشامَخ الجامعات الألمانية بعدد الشبَّان المتخصِّصين الذين تخرِّجهم كل عام"، تهدف الجامعة الإنجليزية إلى "إنتاج أنماط معيَّنة، أو نماذج مجمَّدة من الأخلاق والشخصيات، بدلا من تنمية وتطوير ما يمكننا أن نسمِّيه بالكفاية العلمية الديناميكية، التى تنتجها ألمانيا" (٥٤).

وهذا الفارق الذى يراه وليام جيمس بين الجامعتين الألمانية والإنجليزية، يمكن أن نراه بينهما وبين الجامعة الفرنسية، كما يُمكن أن نراه بين الجامعات الأوربية والجامعات الأمريكية (٥٥)، وبين الجامعات الغربية جميعا والجامعة اليابانية، وبينها مجتمعة وبين الجامعات فى العالم الشيوعى (٥٦)، مما يعنِى أن الجامعات فى العالم الإسلامى يجب أن تكون جامعات إسلامية الهُوِيَّة، لتستطيع أن تخدُم ـ بالفعل ـ مجتمعاتها، وهذا هو الدرس الذى يخرُج به دى ڤين De Vane فى دراسته للجامعتين الألمانية والروسية، ليَقِف على سرِّ ما أحرزَتاه من نجاح (٥٧)، ويخرج به بوشامب فى دراسته للجامعة اليابانية (٥٨)، وتخرج به مؤسسة انترناسيونس الألمانية فى دراستها للتعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية (٥٩)، وغيرها ـ فلقد أصبح التعليم العالى فى البلاد التى أدَّى بها هذا التعليم إلى قفزات حضارية واسعة، موضِع اهتمام تربوى واسع، فى عالم اليوم.

إن (قومية) الجامعة فى كل بلد من هذه البلاد هى المنطلّق فى هذه البلاد الرائدة فى مجال التعليم العالى، ومنه تنطلق إلى العالمية، وفى ضوء هذين المحورين ـ القومية أو المحلية والعالمية ـ تنطلق الجامعة للقيام بوظائفها الثلاث المعروفة : "(أ) إعداد الطالب لحياة مهنية، (ب) والبحث العلمى، (ج) وإعداد باحثى المستقبل" (٦٠)، فإن "الجامعة ليست بُرجا عاجيا، بعيدا عن الحياة القومية، وليس نطاق عملها محدودا ضمن مواضيع فحسب، بل يجب أن تكون الجامعة فى صميم الجهاد القومى، ويجب أن تساهم به مساهمة فعّالة. اغير أن مساهمتها يَجب أن تنحصر بما يختصّ بمهمتها الأساسية، وهى التحرّى عن الحقيقة ونشرها، فإذا خرجت عن ذلك ضلّت غايتها، وأضرّت بنفسها وبالمجتمَعَ الذى تخدُمه». «والجامعات تقوم أيضاً بِقسطها من الجهاد القومى، عندما تسهم فى الابتكار والإبداع وزيادة الثروة العلمية والبشرية، وكذلك عندما تشارك فى تهيئة القادة الأكفاء، الذين على عاتقهم يقع فى الدرجة الأولى عبء الجهاد القومى" (٦١).

الجامعات الإسلامية فى عالم سريع التغير:

يرى الدكتور محمد عبد العليم مرسى أن" من أهداف الجامعة ما يلى :

١ ـ تطوير البحث العلمى، وتشجيع إجراء تجاربه.. داخل الجامعة.. وخارجها.

٢ ـ محاولة الإسهام فى تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات فى المجتمع المحيط.. نحو الأفضل.

٣ ـ نشر الثقافة والمعرفة وإشاعتها بين المواطنين، والإسهام فى الثقافة العامّة.

٤ ـ العمل على سدّ حاجة المجتمع من الكفاءات المتخصّصة، والقيادات الوطنية المدرّبة.

٥ ـ النظر فى مشكلات المجتمع المحيط، ومحاولة فهمها وتحليلها، والبحث عن حلول مناسبة لها.

٦ ـ مواكبة الانفجار المعرفى الحادث فى العالَم، وتقريبه لمجتمعها، بحيث لا يتخلّف عن ركب الحضارة المعاصرة.

٧ ـ تدعيم القيَم الروحية لدَى الشباب، بحيث لا تنقطع صلتهم بُتراثهم الأصيل .

٨ ـ محاولة مواكبة التغيُّر الذى يجرى من حولها، وتكييف المجتَمع له، بل ومحاولة استشفاف مستقبله، والإعداد له.

٩ ـ الإسهام فى تنوير المجتمع من حولها بالتيّارات الفكرية المختلفة وتفنيدها وتوضيحها، والردّ عليها.. ليس هذا فحسب، بل وأخذ دور المبادرة والقيادة فى هذا المجال.

١٠ـ تدريب وإعادة تدريب أصحاب الكفاءات لمواكبة الجديد والمستحدث فى مجالات تخصُّصاتهم"(٦٢).

والمتأمل لهذه الأهداف يرى ـ بوضوح ـ أنها تنبثق من وظائف الجامعة الثلاث، كما يرى أنها يمكن أن تتّسع ليُضاف إليها أهداف أخرى كثيرة غيرها، تنبثق من (واقع) الأمة، وتاريخها الماضى، وطموحاتها فى المستقبل.

والمتأمل ـ فى الوقت ذاته ـ لواقع الجامعات الإسلامية يرَى ـ بوضوح ـ أنها جامعات تعتمد على التقليد، وعلى النقل، "ولم يقتصر التقليد على الأشياء الماديّة، بل حتى الفكر أخذناه عن علماء مفكّرين أجانب ـ لا نُنقِص من مقدرتهم، ولكن أقل ما يُقال عن أفكارهم أنها نشأت وتبلورت وصيغت فى بيئات غريبة عنا فى العالم الثالث، ومع ذلك أخذنا بها، حتى ثبت أنها لا تلائم أوضاع مجتمعاتنا ونُظمنا" (٦٣)، بسبب ما أدّى إليه هذا التقليد من المباعدة بين الجامعة ـ الإسلامية ـ وبين تُربتِها الطبيعية التى يُفْرَض أن تنمو فيها وتزدهر.

وإذا كانت" الأمم فى مدرسة الحضارة كالتلميذ"، يمرّ" بثلاث مراحل رئيسية هى :

مرحلة التكديس، وهى مرحلة التلقّى للمعلومات".، تليها مرحلة أخرى تتّضح فيها الصورة فى ذهن الطالب، ويتمّ ترتيب المعلومات بشكل أفضل".، ويمكن تسمية تلك المرحلة بمرحلة الاستيعاب، تليها مرحلة الإبداع" (٦٤)، وهى نفس المراحل التى مرّ بها الغرب فى تطوّره، حيث" أمضى الغرب زهاء خمسة قرون ليبنى قلاعه العلمية والتكنولوجية" (٦٥)، ونفس المراحل التى مرّتْ بها اليابان والاتحاد السوفيتى، ونفس المراحل التى مرّت بها الحضارة الإسلامية من قبل، فإننا" نجد أنفسنا فى مواجهة حضارة باسقة الزروع، ما تكاد تنتهى من دور تكنولوجى حتى تنتقل إلى حال جديد، ونحن ما زلنا على حالنا، يفصلنا عنها عصور البخار والكهرباء والحاسبات الآلية، فى فجوة ذات ديناميكية معقّدة، لم نصل بعدُ إلى فهم واضح لطبيعة تجاوزها" (٦٦)، ومع ذلك، فما زلنا نلهث جريا وراء ما يُنتجه الغرب، دون قدرة على استيعابه.

وهذا الذى نراه على مستوى (الأمة) الإسلامية، نراه بشكل أكثر وضوحا فى الجامعات فى بلاد الإسلام، فالعلاقة بينها وبين حاجات مجتمعاتها وقيمه وأهدافه تكاد أن تكون مقطوعة تماما، ومعظم ما يتمّ بين جدرانها من بحوث" بعيد عن مجتمعنا وعن مشكلاته" (٦٧)، أوتزيد - فى الوقت ذاته - لبحوث تجرى فى الخارج، وتكرار لها.

وإذا كان الغربيون أنفسهم يصفون تعليمهم الجامعى بأنه" ورث كثيرا من التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط، كما ورث معها كثيرا من المشكلات التى تركتها هذه الجامعات دون حل"، ومنها" المناقشات الفلسفية العقيمة"، حتى لقد وصف البعض ما يجرى بها من "الإنتاج الكلامى بأنه أكبر (زبالة فكرية) فى التاريخ" (٦٨)، فماذا يمكن أن يُقال عن إنتاجنا نحن، وهو لا يعدو أن يكون تكرارا لإنتاجهم، فى معظمه ؟

يضاف إلى ذلك أن سيطرة الروح الماديّة على التفكير فى الجامعات فى البلاد المتقدّمة، قد خرّب أى معنى جميل فى عملها وتفكيرها، وكان سببا فى ظهور ما يطلق عليه رينيه دوبو" أعراض (الغثيان الوجودى)، أى (القرف من الحياة)، فى عقر دار مجتمعات الرفاه الماديّ، وفى أكثر أجزاء العالم تقدّما تكنولوجيا" (٦٩)، حيث صار يُنْظَر إلى الطلاب فيها "على أنهم معدات رأسمالية، وأنهم من خلال (تعليمهم)، إنما يتمّ تطويعهم، حتى يستطيعوا التكيّف مع الآلة التكنيكية والتجارية والإدارية، فى مجتمع لا يعترف بأيّة قيمة غير الربح" (٧٠)، وهو أسوأ تدمير لمخلوق كرّمه ربه يوم خلقه... كالإنسان.

ومن ثم تأتى فداحة العبء الملقى على الجامعات الإسلامية فى عالم اليوم، لا من أجل نفسها ومجتمعاتها فحسب، بل ومن أجل الإنسان، فى كل مكان، وإذا كانت الجامعة - كما سبق - أستاذا قبل أن تكون غيره، فإن من الحكمة أن نكون مع الرأى القائل بأنه "لا شك أن المهامّ التعليمية فى الجامعات الإسلامية تمرّ بظروف صعبة، فأمامها مهمة خطيرة، هى : تكوين هيئة تدريس جامعية تكفى لسد احتياجات التعليم الإسلامى، وإعادة صياغة أو تأسيس العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية، فى ظل النظرة الإسلامية الكلّية للكون والحياة والإنسان.." (٧١).

ولما كان مثل هذا (التكوين) فى حاجة إلى من يكوّنون، وهؤلاء المكوّنون ممّن تمّ تشكيلهم من قبل فى إطار الحضارة الغربية، بمفاهيمها ومنطلقاتها، المضادّة للاسلام أحيانا، ولما كان ارتياد الطريق وسط ركام الحضارة الغربية التى نعيش فيه فى كل مكان من أرض الإسلام، كان لابدّ من لقاءات فكرية مستمرة بين مختلف التخصّصات العلمية فى الجامعات الإسلامية.. تتعدّد صورها، على نحو ما سنرى فيما يلى.

الجامعة الإسلامية وعقد المؤتمرات العلمية:

يرى العلامة عبد الرحمن بن خلدون (٧٣٢ـ٨٠٨ هـ = ١٣٣٢ ـ ١٤٠٦ م) أن "العلماء من بين البشر أبعدُ عن السياسة ومذاهبها، والسبب فى ذلك أنهم معتادون النظر الفكرى، والغوص على المعانى، وانتزاعها من المحسوسات، وتجريدها فى الذهن أمورا كلّية عامّة، ليُحكَم عليها بأمر العموم، لا بِخُصوص مادّة ولا شخص ولا جيل ولا أمة ولا صنف من الناس". فهم متعوّدون فى سائر أنظارهم الأمور الذهنية والأنظار الفكرية، لا يعرفون سواها، والسياسة يحتاج صاحبها إلى مراعاة ما فى الخارج، وما يلحقها من الأحوال ويتبعها، فإنها خفيّة" (٧٢).

ولم يختلف المعاصرون من المهتمّين بالبحث العلمى مع ابن خلدون، بل أضافوا إلى قوله ما يؤكده، حيث يرى والدمار كمفرت ـ مثلا ـ أن العالِم" فى حقيقة الأمر رجل ثورى، ليس ذلك لأنه يكرَه السلطان أو يعاديه، ولكن لأنه يعلم كيف يواجه الحقائق". لكننا نجد من ناحية أخرى أن أشدّ العلماء استقلالا وجرأة، لا يكْبُر عن أن يكون كائنا بشريا، يَخْضَع فى وداعة للتقاليد الاجتماعية، ويُطيع قوانين البلاد، وأحيانا يُضطرّ إلى أن ينتهك هذه القوانين، فى سبيل الحصول على معلوماته"(٧٣). كما يرون أنه يعمل بالبحث العلمى أساسا ليُرْضى تعطُّشَه إلى الحقيقة، "فالبحث عن المعرفة يحمل جزاءه بين طيّاته، فإذا أدى إلى تطبيقات تنفع البشرية، فذلك خير وبركة، وإن لم يؤدّ إلى ذلك فهو أيضا يستحق المجهود الذى يُبْذَل فيه" (٧٤).

ويرى والدمار كمفرت أن" رجال العلم فى أنحاء العالم يكوّنون نوعا فريدا من الإخاء والجماعية". وهؤلاء الرجال والنساء يجتمعون فى الأوقات العاديّة، فى مؤتمرات دولية، فيتبادلون المعرفة فى حرّية تامّة، وليس لهذا المشهد من مثيل، وقد ينادى المثاليون بضرورة الإخاء بين الناس فى العالم أجمع، ولكن العلماء يبذلون أقصى جهودهم لتحويل هذه الشعارات والمواعظ إلى الحقيقة الواقعة.

ولما كان كل عَالِم جماعيا بطبيعة عمله، بمعنًى أن جزءا من مهمّته أن يقدّم اكتشافاته العلمية إلى كل العلماء، ويُذيعها على العالم أجمع، فإنه يزدرى عادة مسألة السرّية، وحقوق الملكية" (٧٥).

وإذا كان من شأن العلماء أن يجتمعوا حول تخصُّص وقضيّة علمية، ناسين كل ما يمكن أن يكون موجودا بينهم من اختلافات ـ وطنية أو سياسية أو دينية ـ معتبرين (قضيّة العلم)

أو (قضيَّة التخصُّص العلمى) شُغلهم الشاغل، فإن اجتماع العلماء فى العالم الإسلامى حول نفس التخصُّص، لاستزراعه فى أرض الإسلام، غاية أعظم، ولو أنها أصعب وأشقّ، لأن طريق السير فيه طريق وعر، محفوف بالمخاطر، بسبب اختلاف المشارب العلمية والتوجُّهات الأيديولوجية وتعدُّد المشارب لدى العلميين المسلمين، فى كل تخصص أكاديمى، ولكنّ (رُفقة) على الدرب الطويل مِمَّا يسهّل السير فيه، وتَبيُّن شِعابه، واجتياز مخاطره، والتغلُّب على وعورته.

وليس مما يشغل البال، أن يكون ذوو الأيدى المتشابكة على الطريق الوعر المتشعِّب .. مختلفين فيما بينهم، على أول الطريق .. لأن وعورة الطريق ومخاطره .. مما يجمَع العقول والقلوب، على الهدف الواحد" (٧٦).

ومما تجدُر الإشارة إليه أن التقاف المتخصّصين فى مجال أكاديمى بعينه بهدف النقاش، وتكوين (الجماعات العلمية) لهذا الهدف ولغيره، إنما هو تقليد إسلامى كانت دعائمه قد استقرّت تماما فى القرن الرابع الهجرى، حيث ظهرت "الجماعات العلمية فى بغداد، وغيرها من المدن المحيطة بها، وتتكون كل جماعة من مجموعة من العلماء، تلتفّ حول أكثرهم علماً، وأغزرهم مادةً، ويؤلفون وحدة واحدة، يكمِّل بعضهم بعضا، حيث يتباحثون ويتناقشون فيما يُعْرَض لهم من مسائل وأمور" (٧٧)، "هذا إلى جانب الجماعات العلمية فى حوانيت الورّاقين والجماعات التى تُعْقَد فى الصالونات والمكتبات ودور العلم" (٧٨)، فلقد كانت حوانيت الورّاقين على سبيل المثال" منتدًى للعلماء، ومُلتَقًى لأفاضلهم، يتذاكرون ويتناقشون فى مجالس علمية، يحضرها طلاب العلم والمعرفة" (٧٩)، كما كانت "مسرحا للمناقشات العلمية والأدبية" (٨٠).

كذلك كانت هذه الندوات والنقاشات تُعْقَد كثيرا فى منازل العلماء، على نحو ما كان يحدُث فى منزل الشيخ الرئيس ابن سينا، أو فى منزل أبى سليمان المنطقى، الذى كانت تُعقَد فيه" ندوات ثقافية وحلقات فكرية، وكان يتردَّد عليه كثير من طلاب العلم، وكان أبو حيان التوحيدى يشهَد هذه الجلسات، ويسجِّل معظم ما يدور فيها، ويشترك مع غيره من الباحثين وطالبى المعرفة فى مناقشة أستاذهم، والإفادة منه" (٨١).

ولتكون هذه المؤتمرات العلمية مفيدة ومثمرة، فإن كلا منها يجب أن يدور حول موضوع بعيْنه، يشغل العالم الإسلامى، أو بلدا من بلاده، وأن تتاح الفرصة للعلماء المسلمين المتخصّصين فى العالم الإسلامى لحضوره، وأن تقدَّم التسهيلات المختلفة لتحقيق ذلك، وأن يكون لاتّحاد الجامعات العربية واتّحاد الجامعات الإسلامية دور ملموس فى تحقيق ذلك كله، وتذليل أيَّة صعوبة يمكن أن تبرز على طريق هذا التحقيق .

الجامعة الإسلامية وتبادل الأساتذة:

إذا كانت المؤتمرات والندوات فرصة يجتمع فيها المتخصّصون في مجال بعينه لدراسة قضيةٍ بعَيْنها، دراسة تتعدّد فيها وجهات النظر، وقد تتناقض، مما يُثرى كل المشاركين فيها، فإن تبادُل الأساتذة بين الجامعات في مجال تخصّص بعينه لا يقلّ عن المشاركة في المؤتمرات أهمّية.

ذلك أن الجامعة أستاذ، والأستاذ مدرسة علمية، بمعنى أن له فكره الخاص، الذي نَما معه من خلال تكوينه العلمي، ومن خلال قراءاته واجتهاداته على طريق البحث أيضا، ومن ثَمّ يكون تبادُل الأساتذة بين الجامعات ليس مجرّد تبادُل لأشخاص علميين، وإنما هو تفاعُل بين مدارس علمية، يؤدّى - في النهاية - إلى إثراء المدارس العلمية في الجامعات، وتمكينها من أن تكون أقدر على حلّ مشكلات مجتمعها والتفاعُل معه والنهوض به، ومن ثمّ نجد أن هناك أعرافا وعلاقات جامعية، تنظّم تبادُل أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات". حيث "تتطلّب العملية التعليمية في الجامعات من عضو هيئة التدريس إثراء خبرته ومعرفته، وتجديدها بصفة مستمرّة" (٨٢).

ويزيد من أهمية تبادُل الأساتذة المسلمين بين الجامعات الإسلامية، أن الغالبية العظمى من أساتذة هذه الجامعات قد تخرّجوا في جامعات غربية، أو تمّ تشكيلهم على يد أساتذة غربيين، كما تمّ شحن عقولهم بفكر غربيّ تماما، بعيد عن منظور الإسلام إلى مختلف القضايا، إن لم يكُن على النقيض من منظور الإسلام في بعضها، ومن ثم يكون هذا التبادُل وسيلة من وسائل تبادُل الفكر ذاته، وتفاعله في بوتقة ثقافية عربية إسلامية، أثبت التاريخ أنها لا ترفُض الفكر الأجنبي، لمجرّد أنه أجنبي وافد، ولكنها ترفُضه - حين ترفُضه - إذا كان ضارّا، أو غير مفيد، فإن "من المسلّم به أن العرب عندما اندفعوا من شبه جزيرتهم في القرن السابع للميلاد، ليَضعوا أساس دولتهم العظيمة، لم يكن لديهم عندئذ تُراث حضارى شامخ، ينافسون به الشعوب الأخرى ذات الحضارة القديمة". ومع ذلك فقد كان لدى العرب عندئذ ما هو أهمّ، وهو القدرة على التعلّم السريع، والإفادة من الغير، وتشرُّب الاتجاهات النافعة، في الحضارات التى قُدّر لهم أن يلتقوا بها، ويصادفوها في طريق توسّعهم" (٨٣). وقد أتتهم هذه القدرة على التعلُّم من الإسلام ذاته، الذى أثبت التاريخ أنه هو الذى ظلّ حتى اليوم محافظا على قوّة المسلمين ووحدتهم، مما خُطّط لهم بعد الحروب الصليبية." فهو الديانة الرئيسية التى بَقيتْ وطيدة الأركان في الشرق . ومع أنه ليست له قيادة دينية مركزية، على غرار الكنيسة المركزية، لها الحقّ دون غيرها في تفسير العقيدة التفسير الصحيح،

ولديها الوسائل لتدبير أمرها ونشرها، فليس من وسيلة للتفاهم المشترك بين الشعوب الإسلامية الكثيرة المختلفة، سوى الحج إلى مكة، والدراسات التقليدية فى المساجد الكبرى، فإن الكتاب المنزل، والصلوات المفروضة، وقواعد السلوك اليومى، واستمساك الناس بها، قد كفلت للعقيدة البقاء سليمة، برغم أن للأفكار الفلسفية الغربية معتنقيها فى البلاد الإسلامية أيضا" (٨٤)، على حد تعبير اللجنة التى شكلتها منظمة اليونسكو لكتابة تاريخ البشرية، و"كانت قوته" - فى رأى اللجنة - "تعتمد على قبول أتباعه لحكم القرآن، واحترام العلماء الأعلام الذين يفسرونه، والمبدأ الأساسى لوحدة الإسلام، الجهاد، الذى يمكن أن يعلن وقت الخطر، ليوجه جهود الشعوب الإسلامية وجهة واحدة" (٨٥)، ومن ثم "كان الإسلام فى القرن العشرين متشابكا تشابكا لا فكاك منه، مع التطورات السياسية والاجتماعية لهذا العصر"(٨٦).

وسوف يؤدى تبادل الأساتذة بين جامعات العالم الإسلامى - إضافة إلى التفاعل العلمى والثقافى بين هذه الجامعات وأساتذتها - إلى كسب مادى يعود على هؤلاء الأساتذة أيضا، قد يكون بديلا للبعض منهم عن (الهجرة) إلى المجتمعات الغربية، التى "لم تكتف بما استنزفته من خيرات شعوب الأرض فى فترات سباتها، فاستدارت تمتص عصارة عقول هذه الأمم" (٨٧) أيضا. فالهجرة - الدائمة أو المؤقتة - إلى بلد إسلامى، أفضل كثيرا من الهجرة - حتى ولو كانت مؤقتة - إلى بلد غربى، كل همه الكيد للإسلام، كما يثبت تاريخ هذه البلاد منذ الحروب الصليبية، خاصة وأن كثيرا من البلاد الإسلامية، وفى مقدمتها دول الخليج العربى - تضطر إلى الاستعانة بعلم الغرب، فتجلب كثيرا من أساتذة الغرب إلى جامعاتها الوليدة، وتكافئهم فى المقابل مكافآت مادية، تزيد كثيرا عن تلك المكافآت التى تكافىء بها أمثالهم من العلماء والمتخصصين، إذا كانوا عربا أو مسلمين.

الجامعة الإسلامية وتبادل الطلاب:

أصبح التعليم عموما، والتعليم العالى على وجه الخصوص، (سلعة)، تباع وتشترى، مثلما صار (صناعة)، لها أصولها ومتطلبات القيام بها وإتقان مهاراتها.

ويرى كلارك كير أن هناك عاملين كبيرين "كان لهما، دون سائر العوامل والقوى الأخرى، أعظم الأثر فى صياغة نظام الجامعة الأمريكية الحديثة، وطبعه بطابع مميز". "كان أولهما حركة منح الأراضى التى توقف على التعليم" (٨٨). "أما العامل الكبير الثانى الذى كان له

أثره على الجامعات، فقد بدأ بالمعونة الفدرالية للبحوث العلمية خلال الحرب العالمية الثانية . وبشرت معامل زمن الحرب بقدوم عصر جديد، إذ انبثقت فى أعقابها مراكز البحوث الدائمة التى تموّلها الحكومة " (٨٩)_ ومنذ ذلك الوقت،" تعتمد الحكومة على الجامعات للقيام بالأشياء التى لا يمكن أن يقوم بها الموظفون الحكوميون فى المنشآت الحكومية، فهى تحوّل للجامعات أعمالَ البحث الأساسى فى ميدان الزراعة"،" وتلجأ الحكومة إلى الجامعات فى ميادين كثيرة أخرى، مثل الدفاع والطبّ والصحّة العامّة، وكثير غيرها .

وبهذه الوسائل كلها، تستثمر الحكومة أموالا ضخمة فى التعليم" (٩٠). "ومن المنتظر أن تزيد النفقات التى تُنفقها الحكومة الفيدرالية على التعليم العالى فى المستقبل"(٩١) فى رأى كيزر Keezer .

وبينما "يرى البعض فى البحث المُمَوَّل حكوميا فى الجامعات على أنه لون من ألوان المساعدة الحكومية للجامعة لتقوم بإحدى وظائفها التقليدية، يرى البعض الآخر فيه خدمة تقدّمها الجامعات للحكومة" (٩٢).

وتُعتبر المصروفات التى يدفعها الطلاب للالتحاق بالجامعات "جزءا من الدخل فى الغالبية العظمى من مؤسّسات التعليم العالى الأمريكى" (٩٣)، وهى مصروفات عالية، " ممّا يجعل التعليم العالى فى غير متناوَل كثير من الشباب الأمريكى، وهناك خطر اقتصار التعليم الجامعى على أبناء الأثرياء" (٩٤).

وإذا كانت مصروفات التعليم العالى عالية إلى هذا الحدّ، الذى لا نحسُّ به نحن فى العالم الإسلامى، لا لشىء إلا لأن الدولة فيه عادة تتحمّل أعباءه، فإن من الحكمة أن يكون الابتعاث إلى الجامعات ابتعاثا إلى جامعات فى العالم الإسلامى ذاته، والجامعات فى بعض بلاده قديمة وعريقة، يحمل العبءَ فيها أساتذةٌ وصلوا إلى مرحلة العالمية فعلا، فيكون هذا الابتعاث إلى هذه الجامعات لونا من ألوان المساعدة لها وللأستاذ فيها، مثلما يكون لونا من ألوان تنشئة الطلاب فى إطار بيئة إسلامية فعلا، يحتمى فيها الطلاب المبتَعَثون من كثير من آفات الحياة فى مجتمَعات الغرب، التى "تطورت الحياة فيها فى ظل الرأسمالية، إلى المادّية والربح والكسب والنجاح والتفوّق" (٩٥)، فصارت هذه الأمور كلها (دين) الحضارة الغربية، والنواة التى تدور حولها قيَم الحياة فى ظلّها، وهو ما يتعارض تماما مع الإسلام، الذى يجب أن "تُراعَى تقاليده وعاداته ومعتقَداته، ونحن نخطط لتنمية مصادر الثروة البشرية" (٩٦) لمجتمع من مجتمعاته.

وهنا أيضا يجب أن يقوم اتحاد الجامعات العربية واتحاد الجامعات الإسلامية ـ وكذا رابطة العالم الإسلامى ـ بدور واضح، فى تيسير سُبُل الابتعاث الطلاَّبى من بلاد الإسلام إلى بلاد الإسلام، بحَيثُ لا تَحولُ مصروفات التعليم دون تحقيقه بالنسبة للطلاب المسلمين الفقراء، أو غير القادرين على تحمُّل نفقاته.

أما طلاب الدراسات العليا المسلمون، فقد حان الوقت لإيقاف ابتعاثهم إلى جامعات خارج إطار الإسلام، بعد أن تطوَّرت بعض الجامعات فى العالم الإسلامى، فى شتَّى التخصُّصات العلمية والأكاديمية تطوراً واضحا، اقتربت به من جامعات شهيرة، فى بلاد الغرب، وتطوَّرت سُمعَة الأستاذ بها، وصارت تمنح درجات الماجستير والدكتوراه، بكفاءة واقتدار، حفاظا على سمعتها وعلى سمعة الأستاذ فيها، ويكفى أن هؤلاء الطلاب سوف يعُودون ـ بعد التخرُّج ـ إلى بلادهم، دون أن يحسّوا بالفارق الكبير بين ثقافة البلد الإسلامى الذى ابْتُعِثُوا إليه، وثقافتهم الأصلية التى خرجوا منها، ثم عادوا إليها بعد التخرُّج، مع ما يؤدى إليه هذا الإحساس من إحساس (بالغربة)، يشجِّعهم على عدم العودة إلى بلادهم التى ابتعثتهم وأنفقت عليهم من مالها القليل، أو إحساس بالضيق والتبرُّم والضجر إن هم عادُوا.

ومع الإحساس بالضيق والتبرُّم ... لا يمكن أن تتولَّد رغبة فى العمل، أو حماس له، ومن ثَمَّ لا يمكن أن تكون .. تنمية .

هوامش الدراسة ومراجعها

(١) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو : **تاريخ البشرية** ـ المجلد السادس ـ القرن العشرون ـ التطور العلمى والثقافى ـ الجزء الثانى ـ ٣ (التعبير) ـ الترجمة والمراجعة: عثمان نويه وآخران ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب ـ القاهرة ـ ١٩٧٢، ص ١٧٧ .

(٢) ول ديورانت : **قصة الحضارة** ـ الجزء الأول من المجلد الأول (١) ـ نشأة الحضارة ـ ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود ـ الطبعة الرابعة ـ الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية ـ لجنة التأليف والترجمة والنشر ـ القاهرة ـ ١٩٧٣، ص ١٣٦، ١٣٧ .

(٣) قرآن كريم : **البقرة** ـ ٢ : الآيات ٣٠ ـ ٣٤ .

(٤) الشيخ حسنين محمد مخلوف : **القرآن الكريم، ومعه صفوة البيان، لمعانى القرآن** ـ الجزء الأول ـ دار الكتاب العربى بمصر ـ القاهرة ـ ١٣٧٥ هـ ـ ١٩٥٦ م، ص ٢٤.

(5) Abullah Yusuf Ali : The Holy Qur - an, Text, Translation and Commentary, Volume One; Hafner Publishing Company, New York, p.24.

(٦) اسماعيل بن كثير القرشى الدمشقى، المتوفى سنة ٧٧٤ هـ : **تفسير القرآن العظيم** ـ الجزء الأول ـ ١٣٦٧ هـ ـ ١٩٤٨ م، ص ٧٢، ٧٣ .

(٧) سيد قطب : **فى ظلال القرآن** ـ المجلد الأول (الأجزاء ١ ـ ٤) ـ الطبعة الشرعية الرابعة ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م، ص ٥٦ .

(٨) شيخ الإسلام ابن تيمية : **الإيمان** ـ صححه وعلق عليه الدكتور محمد خليل هراس ـ دار الطباعة المحمدية بالأزهر ـ القاهرة، ص ٨١ .

(٩) دكتور طه حسين : **مستقبل الثقافة فى مصر** ـ مطبعة المعارف ومكتبتها بمصر ـ القاهرة ـ ١٩٣٨، ص ٣٣٠ .

(10) Harold Taylor and others : The Goals of Higher Education; Harvard University Press, Cambridge, 1960, p. 57.

(١١) الدكتور عبد الباسط محمد حسن : **أصول البحث الاجتماعى** ـ الطبعة الثانية ـ لجنة البيان العربى ـ القاهرة ـ ١٩٦٦، ص ٦١ .

(١٢) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الثانى من المجلد الأول (٢) - الشرق الأدنى - ترجمة محمد بدران - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٧١، ص ١١٨ .

(١٣) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الثالث من المجلد الأول (٣) - الهند وجيرانها - ترجمة الدكتور زكى نجيب محمود - الطبعة الثانية - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٢٣٥ .

(14) Goerge Guest: The March of Civilization; G. Bell and Sons, Ltd., London, 1951, p.25.

(١٥) ارجع - على سبيل المثال - لا الحصر - إلى:

- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **دراسات فى التربية المقارنة** - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨، ص ٣٧.

- دكتور رؤف سلامة موسى : **فى أزمة العلم والجامعات** - دار ومطابع المستقبل - القاهرة، ص ٢٤.

- William A.Smith : Ancient Education; Philosophical Library, New York, 1955, p.131.

(١٦) عباس محمود العقاد : **الله** - مطابع الأهرام التجارية - القاهرة - ١٩٧٢، ص ٨٧.

(١٧) ثيا وريتشارد برجير : **من الحجارة إلى ناطحات السحاب (قصة العمارة)** - ترجمة المهندس محمد توفيق محمود - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٢، ص ٢٤.

(١٨) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الأول من المجلد الثانى (٦) - حياة اليونان - ترجمة محمد بدران - الطبعة الثالثة - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٣٨٠ هـ - ١٩٦٩ م، ص ٣٦٦.

(١٩) المرجع السابق، ص ٣١٨، ٣١٩ .

(٢٠) المرجع السابق، ص ٣١٧.

(٢١) المرجع السابق، ص ٣٤٨.

(٢٢) عبد الله حسين : **التعليم العربي والجامعي** - مطبعة التوفيق بمصر - القاهرة، ص ١٨٥.

(23) Chris A.De Young: Introduction to American Public Education; Third Edition, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1955, p.211.

(٢٤) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الثاني من المجلد الثاني (٧) - حياة اليونان - ترجمة محمد بدران - الطبعة الثالثة - الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٢١١، ٢١٢.

(٢٥) ألدو ميلي : **العلم عند العرب، وأثره في تطوّر العلم العالمي** - نقله إلى العربية الدكتور عبد الحليم النجار، والدكتور محمد يوسف موسى - قام بمراجعته على الأصل الفرنسي الدكتور حسين فوزي - الطبعة الأولى - جامعة الدول العربية - الإدارة الثقافية - دار القلم - القاهرة - ١٩٦٢، ص ١٣٢.

(٢٦) المرجع السابق، ص ١٣٧.

(٢٧) أحمد أمين : **ظهر الإسلام** - الجزء الأول - الطبعة الثانية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٦، ص ٩٣ - ٩٥.

(٢٨) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : **المدنيّة الإسلامية، وأثرها في الحضارة الأوربية** - الطبعة الأولى - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٣، ص ٣٣.

(٢٩) أحمد أمين : **ظهر الإسلام** - الجزء الأول (المرجع الأسبق)، ص ٣١٥، ٣١٦.

(30) Nicholas Hans: Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions; Routledge and Kegan Paul, Limited, London, 1958, p.101.

(٣١) ألدو ميلي (مرجع سابق)، ص ٢٨٦.

(٣٢) جروف ساموبل داو : **كتاب المجتمع ومشاكله، مقدمة لمبادىء علم الاجتماع** - ترجمة إبراهيم رمزى - المطبعة الأميرية ببولاق - القاهرة - ١٩٣٨، ص ٢٧٦.

وارجع - كذلك - إلى :

- الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى، دراسة تاريخية مقارنة** - من سلسلة (دراسات فى التربية) - دار المعارف بمصر - القاهرة - ١٩٦٢، ص ١٧٥.

(٣٣) الدكتور محمد منير مرسى : **التعليم الجامعى المعاصر، قضاياه واتجاهاته** - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧٧، ص ٨.

(٣٤) المرجع السابق، ص ١٤.

(٣٥) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (مرجع سابق)، ص ١٧٦.

(٣٦) الدكتور محمد منير مرسى (مرجع سابق)، ص ١٠.

(٣٧) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الرابع من المجلد الرابع (١٥) - عصر الإيمان - ترجمة محمد بدران - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة، ص ١١١.

(٣٨) المرجع السابق، ص ١١٤.

(٣٩) المرجع السابق، ص ١١٥.

(٤٠) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء السادس من المجلد الرابع (١٧) - عصر الإيمان - ترجمة محمد بدران - الطبعة الثانية - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٦٦، ص ٢٨.

(٤١) المرجع السابق، ص ٣٢.

(٤٢) فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز : **التعليم والقوى البشرية والنموّ الاقتصادى ، استراتيجيّات تنمية الموارد البشرية** - ترجمة الدكتور إبراهيم حافظ - مراجعة وتقديم محمد على حافظ - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٦٦، ص ٢٣٥، ٢٣٦.

(٤٣) عبد الله حسين (مرجع سابق)، ص ١٨.

(44) Robert Ulich: The Education of Nations.A Comparison in Historical Perspective; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961, p.45.

(٤٥) ول ديورانت : **قصة الحضارة** - الجزء الأول من المجلد السادس (٢٢) - الإصلاح الدينى - ترجمة الدكتور عبد الحميد يونس - الإدارة الثقافية فى جامعة الدول العربية - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٦٨، ص ٣٤.

(٤٦) المرجع السابق، ص ٣٦.

(٤٧) د.م. تيرنر : **الكشف العلمى** - ترجمة أحمد محمود سليمان - مراجعة د. محمد جمال الدين الفندى - العدد (٥) من (العلم للجميع) - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر - القاهرة، ص ٧٧.

(٤٨) لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** - الجزء الثالث - ترجمة دكتور عطية عبد الفتاح عاشور، ودكتور سيد رمضان هدارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم (١٠١) من (الألف كتاب) - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٦٣، ص ٩.

(٤٩) هيوسيتون واطسون : **ثورة العصر، بحث فى فلسفة السياسة والاجتماع** - الكتاب الأول من سلسلة (كتب الناقوس) - ترجمة محمد رفعت - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة، ص ٤٩.

(٥٠) لانسولت هوجبن : **العلم للمواطن** - الجزء الثالث (المرجع الأسبق)، ص ١٤١.

(٥١) إميل بربيه : **اتجاهات الفلسفة المعاصرة** - ترجمة دكتور محمد قاسم - راجعه دكتور محمد القصاص - رقم (١٠) من (الألف كتاب) - دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦، ص ٢٠، ٢١.

(٥٢) كلارك كير : **نظرات فى التعليم الجامعى** - ترجمة محمد كامل سليمان - مطبعة المعرفة - القاهرة، ص ١٨، ١٩.

(٥٣) المرجع السابق، ص ١٩.

(٥٤) وليام جيمس : **أحاديث للمعلّمين والمتعلّمين، فى علم النفس** - ترجمة سعيد جزائرلى - الطبعة الأولى - دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٩٧٠، ص ٧٥، ٧٦.

(55) Robert Ulich; Op. Cit., pp. 248, 249.

(٥٦) دكتور عبد الغنى عبود : **الأيديولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة** - الطبعة الثالثة - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠، ص ١٥٧، ١٥٨.

وارجع - كذلك - إلى :

- فرانك باولز : **القبول فى التعليم العالى، دراسة عالمية عن القبول فى الجامعات**، صدرت عن المنظمة الدولية للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو"، والاتحاد العالمى للجامعات - ترجمة هشـام دياب - مطبعة جامعة دمشـق - دمشق - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م، ص ٢٠٣، ٢١٢.

(57) William Clyne De Vane: The American University in the Twentieth Century; Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1957, p. 63.

(٥٨) إدوارد ر. بوشامب : **التربية فى اليابان المعاصرة** - قام بالترجمة والتعليق الدكتور محمد عبد العليم مرسى - مكتبة التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م، ص ٥٦، ٥٧.

(٥٩) إنترناسيونس : **التقاليد الراسخة طريق الانطلاق إلى المستقبل، التعليم العالى فى جمهورية ألمانيا الاتحادية** - ترجمه ونشره باللغة العربية مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧ م، ص ٢٠ وما بعدها.

(٦٠) دكتور أحمد حسن عبيد : **فلسفة النظام التعليمى ، وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)** - الطبعة الأولى - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٧٦، ص ٢٣٧.

(٦١) الدكتور قسطنطين زريق :" رسالة الجامعة، فى عالم عربى يتجدد" - فلسفة تربوية متجدّدة، لعالم عربى يتجدّد - دائرة التربية فى الجامعة الأميركية فى بيروت - مطابع دار الكشاف - بيروت - ١٩٥٦، ص ١٦٢.

(٦٢) د. محمد عبد العليم مرسى : التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى ، دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية، ٩ - ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢ هـ/ ٤ - ٧ يناير ١٩٨٢م ، البحرين، مكتب التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م، ص ٣٢.

(٦٣) الدكتور محمود محمد سفر :" التكنولوجيا نقل أم استنبات ؟" - وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتبة التربية العربى لدول الخليج - البحرين - ٩ - ١٢ ربيع الأول ١٤٠٢ هـ / ٤ - ٧ يناير ١٩٨٢م - الطبعة الثانية - مكتبة التربية العربى لدول الخليج - الرياض - ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م، ص ١٨١.

(٦٤) المرجع السابق، ص ١٨٩، ١٩٠.

(٦٥) المرجع السابق، ص ١٨٨.

(٦٦) المرجع السابق، ص ١٨٣.

(٦٧) د. محمد عبد العليم مرسى : التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى (مرجع سابق)، ص ٧٧.

(٦٨) المرجع السابق، ص ٧٧.

(٦٩) رينيه دوبو : إنسانية الإنسان، نقد علمى للحضارة المادّية - تعريب الدكتور نبيل صبحى الطويل - الطبعة الأولى - مؤسسة الرسالة - بيروت - ١٣٩٩ هـ - ١٩٧٩م، ص ٤٧.

(70) P.Herbst: "Work, Labour, and University Education", The Philosophy of Education, Edited by R.S. Peters; Oxford University Press, London, 1973, p. 73

(٧١) الدكتور أكرم ضياء العمرى : **التراث والمعاصرة** - كتاب الأمة، سلسلة فصلية، تصدُر عن رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية - دولة قطر - شعبان ١٤٠٥ هـ، ص ١١٢.

(٧٢) العلامة عبد الرحمن بن خلدون : **المقدمة، من كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، فى أيام العرب والعجم والبربر، ومَن عاصرَهم من ذوى السلطان الأكبر** - المطبعة الشرَفية - القاهرة - ١٣٢٧ هـ، ص ٦٣٤، ٦٣٥.

(٧٣) والدمار كمفرت : **فتوحات علمية** - ترجمة يوسف مصطفى الحارونى - مراجعة الدكتور عبد الفتاح إسماعيل - رقم (٥١٣) من (الألف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - القاهرة - ١٩٦٤، ص ٢٦٥، ٢٦٦.

(٧٤) لانسلوت هوجبن : **العلم للمواطن** - الجزء الثالث (مرجع سابق)، ص ٢٣٣، ٢٣٤.

(٧٥) والدمار كمفرت (المرجع الأسبق)، ص ٢٦٩، ٢٧٠.

(٧٦) دكتور عبد الغنى عبود : **التربية الإسلامية والقرن الخامس عشر الهجرى** - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٢، ص ٥٨.

(٧٧) حسن عبد العال : **التربية الإسلامية فى القرن الرابع الهجرى** - الكتاب الأول من سلسلة (مكتبة التربية الإسلامية) - الطبعة الأولى - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٧٨، ص ٧٩.

(٧٨) المرجع السابق، ص ٨١.

(٧٩) المرجع السابق، ص ١٩٢.

(٨٠) المرجع السابق، ص ١٩٣.

(٨١) دكتور زكريا إبراهيم : **أبو حيان التوحيدى، أديب الفلاسفة، وفيلسوف الأدباء** - رقم (٣٥) من سلسلة (أعلام العرب) - الدار المصرية للتأليف والأنباء والنشر - مطبعة مصر - القاهرة، ص ٢١.

(٨٢) د. حمود بن عبد العزيز البدر، ود. خالد عبد الرحمن السيف :" مشكلات التنسيق في التعليم العالي" - ندوة برامج الجامعات ، ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة المنعقدة بمعهد الإدارة العامة في الفترة من ٢٤ - ٢٥/٧/١٤٠٨ هـ الموافق ١٢ - ١٣/٣/١٩٨٨ م - معهد الإدارة العامة - إدارة البرامج العليا - مطابع معهد الإدارة العامة - الرياض - ١٤٠٨ هـ، ص ١٣٩.

(٨٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص ١٥.

(٨٤) اللجنة الدولية بإشراف منظمة اليونسكو : تاريخ البشرية - المجلد السادس - القرن العشرون - التطور العلمي والثقافي - الجزء الثاني - ١ (تطوّر المجتمعات) - الترجمة والمراجعة عثمان نويه وآخران - الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر - القاهرة - ١٩٧١، ص ٣٦.

(٨٥) المرجع السابق، ص ٢٩٤.

(٨٦) المرجع السابق، ص ٣٢٧.

(٨٧) دكتور محمد عبد العليم مرسي : هجرة العلماء من العالم الإسلامي - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - مركز البحوث - الرياض - ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م، ص ٣ (من المقدمة).

(٨٨) كلارك كير (مرجع سابق)، ص ٥٥.

(٨٩) المرجع السابق، ص ٥٧.

(٩٠) هيربرت مفري : في سبيل البشرية - ترجمة أحمد شناوي - مكتبة الوعي العربي - القاهرة - ١٩٦٤، ص ٩٢.

(91) Dexter M. Keezer: "Introducation", Financing Higher Education, 1960 - 70, The McGraw-Hill Book Company 50 th Anniversary Study of the Economics of Higher Education in the United States; McGraw-Hill Book Company Inc., New York, 1959, p. 8.

(92) Alice M. Rivlin: The Role of the Federal Government in Financing Higher Education; The Bookings Institution, Washington, D.C., 1961, p.56.

(93) John Dale Russell: The Finance of Higher Education; Revised Edition, The University of Chicago Press, Chicago, 1954, p.180.

(٩٤) هيوبرت همفرى (مرجع سابق)، ص ٩١.

(95) Fremont E.Kast, and James E.Rosenzweig: Organization and Management, A Systems and Contingency Approach; Fourth Edition, McGraw-Hill Book Company, New York, 1985, p. 40.

(96) Bikas C. Sanyal: Higher Education and Employment, An International Comparative Analysis; International Institute for Educational Planing; The Falmer Press, London and New York, 1987, p.9.

للمؤلف

أولا : من كتب التربية

١ ـ فى التربية المقارنة ـ عالم الكتب ـ ١٩٧٤ (مع الدكتورة نازلى صالح) .

٢ ـ الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة ـ دار الفكر العربى ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٧٨، والطبعة الثالثة ١٩٨٠، والطبعة الرابعة ١٩٩٠.

٣ ـ نحو فلسفة عربية للتربية ـ دار الفكر العربى (مع الدكتور عبد الغنى النورى) ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٧٩.

٤ ـ فى التربية الإسلامية ـ الجزء الأول ـ دار الفكر العربى ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨٥.

٥ ـ فى التربية الإسلامية ـ الجزء الثانى ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٩١ .

٦ ـ فى التربية المعاصرة ـ دار الفكر العربى (مع الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع) ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨٥.

٧ ـ دراسة مقارنة لتاريخ التربية ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٧٨ .

٨ ـ إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ـ دار الفكر العربى ـ الطبعة الأولى ١٩٧٨، والطبعة الثانية ١٩٨٢، والطبعة الثالثة ١٩٩٠.

٩ ـ البحث فى التربية ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٧٩.

١٠ ـ التربية ومشكلات المجتمع ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٨٠.

١١ ـ الفكر التربوى عند الغزالى، كما يبدو من رسالته (أيها الولد) ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٨٢.

١٢ ـ التربية الإسلامية، والقرن الخامس عشر الهجرى ـ دار الفكر العربى ـ ١٩٨٢.

١٣ - فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته (مع الدكاترة حسن عبد العال ، وعلى خليل، وشوقي ضيف) - دار الفكر العربي - ١٩٨٢.

١٤ - التربية المقارنة، منهج وتطبيقه (مع الدكتورين أحمد حجي، وبيومي ضحاوي) - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٨٩.

١٥ - التربية الإسلامية وتحدّيات العصر (مع الدكتور حسن عبد العال) - دار الفكر العربي - ١٩٩٠.

١٦ - إدارة المدرسة الابتدائية (مع الدكاترة أحمد حجي، ومحمد الصغير، وأحمد غانم، والسيد البهواشي) - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٩١.

١٧ - في التربية المستمرة، ومحو الأمية، وتعليم الكبار - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٩١.

ثانيا: كتب سلسلة (الإسلام وتحديات العصر)

(وتصدرها كلها: دار الفكر العربى)

١ ـ العقيدة الإسلامية والأيديولوجيات المعاصرة ـ الطبعة الأولى ١٩٧٦، والطبعة الثانية ١٩٨٠.

٢ ـ الله والإنسان المعاصر ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨١.

٣ ـ الإسلام والكون ـ الطبعة الأولى ١٩٧٧، والطبعة الثانية ١٩٨١.

٤ ـ الإنسان فى الإسلام، والإنسان المعاصر ـ يناير ١٩٧٨.

٥ ـ اليوم الآخر، والحياة المعاصرة ـ يونية ١٩٧٨.

٦ ـ أنبياء الله، والحياة المعاصرة ـ سبتمبر ١٩٧٨.

٧ ـ قضية الحرية، وقضايا أخرى ـ يونية ١٩٧٩.

٨ ـ الأسرة المسلمة، والأسرة المعاصرة ـ يونية ١٩٧٩.

٩ ـ الملامح العامة، للمجتمع الإسلامى ـ فبراير ١٩٨٠.

١٠ ـ ديناميات المجتمع الإسلامى ـ يونية ١٩٨٠.

١١ ـ الحضارة الإسلامية، والحضارة المعاصرة ـ فبراير ١٩٨١.

١٢ ـ الدولة الإسلامية، والدولة المعاصرة ـ يونية ١٩٨١.

١٣ ـ اليهود، واليهودية، والإسلام ـ يونية ١٩٨٢.

١٤ ـ المسيح، والمسيحية، والإسلام ـ يناير ١٩٨٤.

١٥ ـ المسلمون وتحديات العصر ـ مايو ١٩٨٥.